



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA SAÚDE  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO ASSOCIADO  
EM EDUCAÇÃO FÍSICA – UEM/UEL**

---

**CONTEXTO MOTIVACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA  
CIDADE DE MAPUTO: UM OLHAR À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

**SELSO ANANIAS SITEO**

Maringá – Paraná

2017

**SELSO ANANIAS SITEO**

**CONTEXTO MOTIVACIONAL DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA CIDADE  
DE MAPUTO: UM OLHAR À LUZ DA  
TEORIA BIOECOLÓGICA**

Dissertação de Mestrado apresentada  
ao Programa de Pós-Graduação  
Associado em Educação Física –  
UEM/UEL, para obtenção do título de  
Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Lenamar Fiorese Vieira

Maringá, PR

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)  
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

S624c Siteo, Selso Ananias  
Contexto motivacional da educação física escolar da cidade de Maputo: um olhar à luz da teoria bioecológica / Selso Ananias Siteo. -- Maringá, 2017.  
127 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Lenamar Fiorese Vieira.  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências da Saúde, Departamento Educação Física, Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, 2017.

1. Educação física - Motivação. 2. Educação física - Escolares - Maputo (Moçambique). 3. Teoria bioecológica. I. Vieira, Lenamar Fiorese, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências da Saúde. Departamento Educação Física. Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL. III. Título.

CDD 21.ed.796

ECSL

**SELSO ANANIAS SITOE**

**CONTEXTO MOTIVACIONAL DA  
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA CIDADE  
DE MAPUTO: UM OLHAR À LUZ DA  
TEORIA BIOECOLÓGICA**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual de Maringá, como parte das exigências do Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física – UEM/UEL, na área de concentração Desempenho Humano e Atividade Física, para obtenção do título de Mestre.

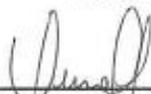
APROVADA em 17 de fevereiro de 2017.



Prof. Dr. **Marcelo Callegari Zanetti**



Profa. Dra. **Ieda Parra Barbosa Rinaldi**



Profa. Dra. **Lenamar Fjorese Vieira**  
(Orientadora)

# **Dedicatória**

*Dedico este trabalho à minha família, pelo tempo e distância...*

# Agradecimentos

Ao finalizar este trabalho, gostaria de endereçar os meus agradecimentos a todos que contribuíram para o meu desenvolvimento acadêmico no decurso da pós-graduação.

Ao Programa de Pós-graduação CNPq/MCT-MZ pela bolsa e oportunidade concedidas.

À Universidade Estadual de Maringá, especificamente ao Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL, pelos recursos infra-estruturais e humanos que contribuíram para o meu amadurecimento profissional e acadêmico.

Aos docentes do Programa Associado de Pós-Graduação em Educação Física UEM/UEL pelo tempo e conhecimentos partilhados.

De forma especial, agradeço a minha orientadora Prof<sup>ª</sup>. Dra. Lenamar Fiorese Vieira pela oportunidade “*com o tiro no escuro*”, dedicação, convivência e partilha de seus conhecimentos que contribuíram para a minha formação acadêmica, profissional e pessoal nessa trajetória.

Aos membros da banca examinadora, Prof<sup>ª</sup>. Dra. Ieda Parra Barbosa Rinaldi e Prof. Dr. Marcelo Callegari Zanetti pela disponibilidade e contribuições no projeto e trabalho final.

Aos alunos, profissionais de Educação Física, pais, direções das escolas e DEDHCM que consentiram e participaram desta pesquisa.

Aos colegas do programa, em especial aos colegas do grupo de pesquisa “*as anjinhas sem asas*” Andressa e Gislaine, ao Renan “*parceiro de jornada*”, Marcus, William, Caio, Patrícia, Vandressa, João e José pela amizade, companhia e partilhas que tornaram mais fácil o processo.

Ao Grupo Pró-Esporte pela estrutura, integração, suporte e parcerias na construção do conhecimento e amadurecimento acadêmico.

Aos amigos Patrik, Gilberto, Marcelinho, Rodrigo e Trabuco pela integração na comunidade maringaense e camaradagem e aos patrícios Pittuka, Mubai e Machungo.

Aos meus familiares em especial aos meus pais Ananias e Inora e aos amigos “*daqui*” e “*de lá*”, não podendo nomeá-los pela extensão o meu “*Khanimambo*” (obrigado).

Por último, não sendo menos importante, o meu agradecimento especial é extensivo à Leopoldina pelo companheirismo e suporte nas horas mais difíceis, incentivando e acreditando, “*Khanimambo* pela paciência”.

SITOE, Selso Ananias. **Contexto Motivacional da Educação Física Escolar da Cidade de Maputo: Um Olhar à Luz da Teoria Bioecológica**. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

## **RESUMO**

---

---

O objetivo deste estudo foi analisar o contexto motivacional de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo-Moçambique para a prática das aulas de Educação Física, sustentado pela Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1995). Participaram 789 alunos de ambos os sexos, com idades entre 13 e 18 anos, de três escolas secundárias da cidade de Maputo e 7 profissionais de Educação Física (3 professores e 4 dirigentes). Como instrumentos foram utilizados: ficha de caracterização, Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas – *BPNES*, Questionário de Regulação Motivacional do Comportamento na aula de Educação Física – *PLOC* e uma entrevista semi-estruturada. Para a análise dos dados utilizou-se o teste Kolmogorov-Smirnov, “U” de Mann-Whitney ( $p \leq 0,05$ ) e a análise de conteúdo do tipo categorial. Os resultados evidenciaram que o contexto sociocultural da Educação Física foi marcado por dois períodos históricos, no primeiro (1927 a 1974) ocorreu o estabelecimento das bases para a estruturação da Educação Física vigente em Moçambique; no segundo (1975 a 2016) foram identificadas quatro fases distintas, nas quais observou-se (1) o desenvolvimento de políticas e programas específicos para a área de Educação Física; (2) o enfraquecimento da estrutura da Educação Física e das interações interculturais dos escolares; (3) a criação da primeira faculdade de Educação Física do país e (4) a valorização social e escolar da Educação Física. Quanto aos atributos pessoais, no geral, evidenciou-se maiores níveis de motivação autodeterminada (Intrínseca e Identificada); os escolares do primeiro ciclo e do sexo masculino apresentaram maior índice de autodeterminação ( $p < 0,01$ ) e os principais fatores motivacionais foram a identificação com os objetivos da aula e o interesse pela aula. Na interpretação da motivação dos alunos em função do contexto, verificou-se que o governo de Moçambique desenvolveu políticas públicas, capacitação de professores, implementação de um novo regulamento de avaliação e campeonatos esportivos escolares para fomentar a motivação dos alunos; os professores promoveram palestras sobre a importância da Educação Física e os pais incentivaram os alunos a participar das aulas. Assim, conclui-se que algumas características (campeonatos esportivos escolares, regulamento de avaliação, palestras dos professores e incentivo dos pais) do contexto sociocultural de Maputo determinaram a motivação dos escolares nas aulas de Educação Física.

Palavras-Chave: Educação Física; motivação; Escolares; Teoria Bioecológica.

SITOE, Selso Ananias. **Motivational Context of Schoolary Physical Education in Maputo City: A Look in the Light of Bioecological Theory**. 2017. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde. Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

## **ABSTRACT**

---

---

The aim of this study was to analyze the motivational context of secondary school students of the city of Maputo, Mozambique for the practice of Physical Education classes, supported by Bronfenbrenner's Bioecological Theory (1995). Subjects were 789 students from both sexes, aged 13-18, from three secondary schools of Maputo city, along with 07 Physical Education professionals (3 teachers and 4 leaders). The instruments used were: Characterization Profile, Basic Psychological Needs Satisfaction Scale - BPNES, Motivational Regulation of Behaviour Questionnaire in the Physical Education Class - PLOC and a semi-structured interview. Data analysis was performed using the Kolmogorov-Smirnov test, Mann-Whitney's "U" test ( $p \leq 0.05$ ) and content categorical analysis. The results showed that the socio-cultural context of Physical Education was marked by two historical periods, in the first (1927 to 1974) occurred the establishment of the bases for the Physical Education structure valid in Mozambique; in the second (1975 to 2016), four distinct phases were identified, in which (1) the development of specific policies and programs for Physical Education area were observed; (2) The weakening of the Physical Education structure and of the intercultural interactions of the students; (3) The creation of the first Physical Education college in the country and (4) the social and scholarly valorization of Physical Education. As for personal attributes, in general, higher levels of self-determined motivation (Intrinsic and Identified) were evidenced; The first cycle students and the males had a higher rate of self-determination ( $p < 0.01$ ) and the main motivational factors were the identification with the objectives of the class and interest in the class. In the interpretation of the students' motivation, according to the context, it was verified that the government of Mozambique developed public policies, capacitation of teachers, implementation of a new regulation of evaluation and sports schoolary championships to foment the motivation of the students; Teachers had promoted lectures on the importance of Physical Education and parents encouraged students to attend classes. Thus, it is concluded that some characteristics (sports schoolary championships, regulation of evaluation, teachers' lectures and parents encouraged) of the socio-cultural context of Maputo determined the motivation of the students in the classes of Physical Education.

Keywords: Physical Education; motivation; Scholars; Bioecological Theory.

# **LISTA DE FIGURAS**

---

---

<b>Figura 01</b> - Estrutura da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner .....	23
<b>Figura 02</b> - Fluxograma do modelo de pesquisa do estudo.....	26
<b>Figura 03</b> - Distribuição das escolas secundárias ministrando o I e II ciclo de ensino geral por zonas na cidade de Maputo.....	28
<b>Figura 04</b> - Fluxograma proposto para a coleta de dados das propriedades pessoais dos escolares.....	34
<b>Figura 05</b> - Fluxograma proposto para a coleta de dados do contexto dos escolares.....	35
<b>Figura 06</b> - Fotos de momentos de coleta de dados nas escolas da cidade de Maputo, 2016.....	37
<b>Figura 07</b> - Evolução da estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1927 – 2016.....	40
<b>Figura 08</b> - Foto dos alunos do curso de Educação Física de Moçambique, 1973. Cidade de Lourenço Marques (atual cidade de Maputo).....	42
<b>Figura 09</b> - Foto da proclamação da Independência Nacional de Moçambique, 25 de Junho de 1975 em Maputo.....	45
<b>Figura 10</b> - Fotos das competições do festival nacional dos Jogos Desportivos Escolares na cidade de Pemba, província de Cabo Delegado 2015..	47
<b>Figura 11</b> - Fotos de alguns momentos da guerra civil em diferentes regiões de Moçambique, 1986 - 2016.....	50
<b>Figura 12</b> - Foto dos alunos de uma das últimas turmas do curso de Educação Física do INEF numa aula de natação, cidade de Maputo, 2002.....	52
<b>Figura 13</b> - Fotos das instalações do INEF e da primeira faculdade de Educação Física e esportes (FCEFD-UP) de Moçambique, na cidade de Maputo, 1993 - 2002.....	53

<b>Figura 14</b> - Foto do edifício do Conselho Municipal da cidade de Maputo, 2016..	56
<b>Figura 15</b> - Foto de infra-estruturas de Educação Física em duas escolas das zonas periurbana e suburbana de Maputo, 2016.....	60
<b>Figura 16</b> - Foto das condições infra-estruturais de Educação Física nas escolas das zonas periurbana e suburbana de Maputo, cidade de Maputo, 2016.....	63
<b>Figura 17</b> - Mapa ecológico dos escolares da cidade Maputo.....	91

# **LISTA DE QUADROS**

<b>Quadro 1</b> - Estrutura curricular do ensino primário .....	10
<b>Quadro 2</b> - Estrutura curricular do ensino secundário .....	11
<b>Quadro 3</b> - Características sociodemográficas dos profissionais da área de Educação Física das diferentes instituições vinculadas ao MINEDH..	29
<b>Quadro 4</b> - Características sociodemográficas e atividades extracurriculares de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo.....	30

# LISTA DE TABELAS

- Tabela 1** - Identificação e comparação dos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas e de motivação de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo em função do ciclo de ensino e idade..... 69
- Tabela 2** - Identificação e comparação dos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas e de motivação de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo em função do sexo..... 72
- Tabela 3** - Frequência e percentual das características das interações nos microssistemas escolar e familiar dos escolares do ensino secundário da cidade de Maputo (n=789)..... 88

# **LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS**

---

---

<b>UEM</b>	Universidade Estadual de Maringá
<b>UEL</b>	Universidade Estadual de Londrina
<b>EF</b>	Educação Física
<b>SNE</b>	Sistema Nacional de Educação
<b>INDE</b>	Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação
<b>FICI</b>	Folha de Informação e Consentimento Informado
<b>MINED</b>	Ministério da Educação
<b>PCEB</b>	Plano Curricular do Ensino Básico
<b>MINEDH</b>	Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano
<b>BR</b>	Boletim da República
<b>PEE</b>	Plano Estratégico da Educação
<b>EP</b>	Ensino Primário
<b>ESG</b>	Ensino Secundário Geral
<b>DEDHCM</b>	Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo
<b>PLOC</b>	Perceived Locus of Causality
<b>BPNPES</b>	Basic Psychological Needs in Physical Education Scale
<b>ONG</b>	Organização Não Governamental
<b>CMCM</b>	Conselho Municipal da Cidade de Maputo
<b>SDEJT</b>	Serviço Distrital de Educação Juventude e Tecnologia

# **SUMÁRIO**

---

---

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	01
1.1 Caracterização do tema.....	01
1.2 Justificativa pessoal, científica e social.....	04
1.3 Delimitação do estudo.....	06
1.4 Limitações da pesquisa.....	06
1.5 Definições de termos.....	07
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	08
2.1 Objetivo Geral.....	08
2.2 Objetivos Específicos.....	08
<b>3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	09
3.1 Caracterização da educação e Educação Física em Moçambique.....	09
3.2 Motivação no contexto escolar.....	12
3.3 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano.....	17
3.3.1 Atributos pessoais.....	19
3.3.2 Parâmetros do contexto.....	20
<b>4 MÉTODOS</b> .....	26
4.1 Modelo de pesquisa.....	26
4.2 Sujeitos do estudo.....	27
4.2.1 Amostra.....	27
4.2.2 Estratos da amostra.....	27
4.3 Instrumentos.....	31
4.3.1 Ficha de caracterização.....	31
4.3.2 Instrumentos psicométricos.....	31
4.3.3 Entrevista Semi-Estruturada.....	33
4.4 Coleta dos dados.....	36
4.5 Transcrição das entrevistas.....	37
4.6 Análise dos dados.....	38
<b>5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	39

<b>5.1 Caracterização do contexto sociocultural da Educação Física na cidade de Maputo</b> .....	39
<b>5.1.1 Era Colonial</b> .....	41
<b>5.1.2 Era Pós Independência</b> .....	43
<b>5.1.2.1 Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1975 à 1985</b> .....	43
<b>5.1.2.2 Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1986 à 1992</b> .....	49
<b>5.1.2.3 Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1993 à 2013</b> .....	51
<b>5.1.2.4 Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 2014 à 2016</b> .....	57
<b>5.2 Propriedades da pessoa</b> .....	64
<b>5.2.1 Caracterização geral de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo</b> .....	65
<b>5.2.2 Atributos pessoais de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo</b> .....	66
<b>5.2.3 Interações pessoa-contexto: uma interpretação da motivação dos escolares</b> .....	75
<b>6 CONCLUSÕES</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	97
<b>ANEXOS E APÊNDICES</b> .....	107

# 1 INTRODUÇÃO

## 1.1 Caracterização do tema

A educação é tida como base de desenvolvimento de todas as esferas de qualquer sociedade humana, sendo que, a escola se constitui como um dos meios fundamentais de transmissão de conhecimentos e valores sociais. Neste âmbito, o governo moçambicano definiu a Educação Física (EF) e o esporte como bases para promover a formação e o desenvolvimento integral dos seus cidadãos, melhoria da sua qualidade de vida e bem-estar individual, coesão social, nacional e internacional (BR, 2002; BR, 2004). Assim, na perspectiva de alavancar a EF, o governo tem investido na massificação e promoção desta área, através da formação e contratação de professores, reabilitação e construção de infra-estruturas esportivas e escolares, realização de “Jogos Desportivos Escolares (JDE)”, entre outras ações (BR, 2004; INDE, 2009; MINED, 2012). Contudo, apesar do investimento e aposta do governo nesta área, bem como a definição da mesma como estratégia de promoção do bem-estar e saúde dos escolares, verifica-se que nos últimos anos a participação e o empenho dos alunos nas aulas de EF e no esporte escolar têm vindo a diminuir, sobretudo nos últimos anos de escolaridade.

Pesquisas realizadas em diversos contextos (SERPA, 1992; DARIDO et al., 1999; SALLIS, 2000; DARIDO, 2004; SEABRA et al., 2008; KREBS, et al., 2011; FERREIRA et al., 2014) corroboraram esta observação, demonstrando a redução de práticas físicas e do engajamento em adolescentes e jovens, tanto nas aulas de EF como fora destas e apontam como razões de redução do envolvimento, alguns fatores sociais e psicológicos. Nessa perspectiva, vários estudos (NTOUMANIS, 2005; BALBINOTTI; CAPOZZOLI, 2008; PIRES, et al., 2010; FOLLE; TEXEIRA, 2012; AGUIAR NETO et al., 2014; BRANDOLIN et al., 2015; SEVIL et al., 2016) foram realizados com o objetivo de compreender este fenômeno e os fatores motivacionais associados, fazendo da motivação um dos temas mais pesquisados no âmbito da

psicologia esportiva e do exercício, haja vista o seu papel de promover ou inibir o envolvimento em determinadas atividades (GOMEZ, et al., 2007).

No seguimento dessas pesquisas, Chicati (2000), Darido (2004), Neto et al. (2010) e Tenório e Silva (2015) demonstraram em seus estudos com população escolar do ensino fundamental e médio a desmotivação dos alunos para a prática da EF e de exercícios físicos tanto na escola quanto em atividades extracurriculares, reforçando a necessidade de atenção acrescida à problemática de envolvimento e evasão dos adolescentes e jovens dos programas que promovem os exercícios físicos, por parte dos pesquisadores da área de EF e do exercício físico. Resultados contrários foram encontrados na pesquisa de Marzinek (2004), a qual comparou a motivação de alunos da oitava série do ensino fundamental com os da terceira série do ensino médio nas aulas de EF e constatou que os escolares do ensino fundamental estavam mais motivados que os do ensino médio para a prática das aulas de EF. Por sua vez, o estudo de Folle e Teixeira (2012) evidenciou maiores índices motivacionais dos alunos em decorrência das aulas de EF ministradas por professores estagiários. Estes resultados apontam para o nível de ensino dos alunos e o tempo de experiência dos professores como variáveis a serem levadas em conta ao analisar os fatores motivacionais no contexto escolar. Além disso, pesquisas (SERPA, 1992; DARIDO et al., 1999; SALLIS, 2000; KREBS, et al., 2011; FERREIRA et al., 2014) revelam que entre as razões de evasão dos programas de exercícios físicos e das aulas estão os fatores psicológicos, nos quais se destaca a (des) motivação.

A motivação é inerente ao envolvimento em qualquer tipo de atividade, seja ela escolar, esportiva ou social, sendo por isso, entendida como um conjunto de razões ou motivos para o indivíduo realizar determinadas tarefas com mais empenho em detrimento de outras. Portanto, a motivação é tida como uma variável fundamental para a adesão e engajamento em exercícios físicos em diversos contextos, em especial nas aulas de EF (SERPA, 1992; KOBAL, 1996; WEINBERG; GOULD, 2008). Em relação a isso, Deci e Ryan (2000) ressaltam que, por sua natureza o ser humano tem tendência a se envolver em atividades que possibilitam a satisfação de suas necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, sendo que quando este experimenta a satisfação dessas necessidades numa situação específica, tende a

desenvolver a motivação autodeterminada e quando frustradas, desenvolve a motivação regulada, sendo que no contexto das aulas, cabe ao professor o papel de criar ambientes significativos que possam estimular amotivação positiva/autônoma nos alunos.

Percebe-se que a motivação (disposição) não depende só do aluno, mas sim da interação entre as características da pessoa e do ambiente em que a atividade se desenvolve. Assim, para um melhor entendimento da motivação no contexto escolar de Maputo/Moçambique, escolhemos a abordagem ecológica proposta pela Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENNER, 1995) como base teórica deste estudo. A qual, proporciona maior compreensão sobre o desenvolvimento em contexto, sendo entendido como um processo interativo entre o aluno como agente de desenvolvimento e o seu meio (familiar, escolar, comunitário, círculos de amizade e ideológico-cultural), experienciado no decurso da vida (KREBS et al., 2011). Portanto, as propriedades da pessoa (motivação, habilidades, relacionamentos) em desenvolvimento são indissociáveis dos parâmetros do contexto (condições infra-estruturais, materiais, oportunidades e valores socioculturais) no qual está inserida (BRONFENBRENNER, 1996; VIEIRA et al., 2015). Esta indissociabilidade pode ser identificada em alguns estudos, dos quais destacamos; a pesquisa de Nobre et al. (2014), intitulada “a ecologia do desenvolvimento motor de escolares litorâneos do nordeste do Brasil”, na qual demonstraram a indissociabilidade entre as propriedades da pessoa e os parâmetros do contexto ao evidenciarem que ausência de estruturas físicas e recursos materiais nas escolas comprometeu o desenvolvimento motor dos alunos. Além disso, destacaram a necessidade de alterações do macrossistema para garantir a promoção da proficiência motora dos escolares em contexto. Em outra pesquisa realizada por Brolo (2008), com população infantil, evidenciou-se o quanto o sobrepeso, a agressividade e as atitudes egocêntricas de pré-escolares constituíram-se como fatores negativos para a sua participação efetiva das aulas de Educação Física.

Essas pesquisas demonstraram a dinâmica das interações entre as características da pessoa e do contexto, o quanto as propriedades da pessoa podem afetar o ambiente por um lado e por outro lado o poder das características ambientais sobre as propriedades da pessoa. Em relação a isso, Vieira et al. (2015) ressaltam que ao

analisar as características da criança em desenvolvimento no contexto escolar, deve se ter em conta não só os atributos da criança, mas também as características dos ambientes imediatos (microsistema) e remotos (macrossistema). Assim, percebe-se que o comportamento motivacional dos alunos pode ser prejudicado ou favorecido pelos ambientes envolventes (BRONFENBRENNER, 1996; KREBS, 2003).

Com base nessas proposições, o estudo pretende responder a seguinte questão-problema: Qual o contexto motivacional da Educação Física escolar na cidade de Maputo-Moçambique?

## **1.2 Justificativa pessoal, científica e social**

A escola através da Educação Física (EF) constitui-se como a primeira instituição social com o compromisso de promover o exercício físico às crianças e adolescentes nas fases iniciais da vida (SALLIS, 1997), sendo que, quanto mais cedo forem estimulados os hábitos de exercícios físicos na vida dos indivíduos, maior é a possibilidade desses permanecerem a curto e longo prazo, portanto, uma prática regular e adequada de exercícios físicos e da Educação Física na infância e adolescência pode ser determinante na promoção da saúde e qualidade de vida dos escolares a longo prazo (COSTA, 2010). Tendo em consideração este fato, a vinda do pesquisador de Moçambique para o curso de mestrado no Brasil, para além do desafio de levar novos conhecimentos para Moçambique, impunha-se a necessidade de realizar uma pesquisa que levasse algumas mudanças ou soluções para os problemas concretos do país, o que obrigava desde então, a realização de uma pesquisa com a população moçambicana, sendo que inicialmente trazia um projeto que visava resolver um problema relativo ao treinamento esportivo escolar, no que toca a emissão do feedback pedagógico no processo de treinamento por parte de professores/treinadores. Contudo, no envolvimento com a disciplina de psicologia do esporte e com o grupo de pesquisa Pró-Esporte, tive a oportunidade de estudar e aprofundar diversas temáticas da área de psicologia esportiva, com destaque para a temática de motivação, a qual despertou a atenção do pesquisador sobre outro problema de sua vivência profissional, que é o interesse e o envolvimento (motivação) dos alunos nas aulas de EF.

Para responder a este problema, buscou uma sustentação na literatura para a compreensão do fenômeno em causa, ao que, constatou que, embora existam inúmeras pesquisas na literatura mundial sobre a temática da motivação e ser esta, uma das temáticas mais estudadas nas últimas décadas pela psicologia do esporte e do exercício (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005; NTOUMANIS; STANDAGE, 2009; PIRES, et al., 2010; FOLLE; TEXEIRA, 2012; PERES; MARCINKOWSKI, 2012; FERREIRA et al., 2014; NIEDERKOFER et al., 2015; CARVALHO, 2015; PIZANI et al., 2016), poucos estudos do gênero foram realizados em Moçambique (FONSECA et al., 2008). A escassez de pesquisas no contexto moçambicano sobre a temática impôs a utilização de pesquisas realizadas em outros contextos como referencial teórico neste estudo, com ênfase para estudos realizados no contexto brasileiro. Apesar de existirem diferenças dos programas e planos educacionais entre os dois países, consideramos algumas aproximações socioculturais e o fato de Brasil, ser o país onde o pesquisador desenvolve as suas atividades acadêmicas para essa opção.

Face às considerações anteriormente colocadas, procuramos justificar nossa escolha pela temática partindo de três pressupostos, o primeiro prende-se ao interesse particular do pesquisador de buscar uma resposta científica para um fenômeno de seu cotidiano profissional enquanto professor de EF, que é compreender os principais fatores de motivação e/ou desmotivação dos alunos nas aulas de EF. Isto porque, a vivência escolar na qualidade de professor permitiu ao pesquisador observar diversos comportamentos dos alunos nas aulas de EF, dentre esses, a disposição (motivação) destes face à aula chamou mais atenção, pelo fato de existir ao longo dos anos letivos uma variação na participação dos alunos em termos numéricos e efetivos, ou seja, verifica-se uma diminuição progressiva do número de alunos aderindo e engajando-se nas aulas (VALENTIM, 2014).

Nesse contexto, Krebs et al. (2011) em sua pesquisa sobre a disposição de adolescentes para a prática de esportes salientaram que a utilização de um modelo de pesquisa que leve em consideração a interação entre os atributos pessoais e os parâmetros do contexto é o mais eficaz para estudar os fatores motivacionais dos adolescentes à prática física. Daqui, nasce o nosso segundo pressuposto que se

relaciona com a escassez de pesquisas na área de psicologia do esporte e do exercício abordando as questões motivacionais em aulas de EF à luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. E, o terceiro pressuposto é referente à expectativa de que o resultado desta pesquisa sirva de base teórica e científica para consulta e compreensão do comportamento motivacional dos adolescentes e jovens em aulas de EF no contexto moçambicano, bem como suporte para os professores adequarem a planificação das aulas em função das expectativas e necessidades dos alunos.

### **1.3 Delimitação do estudo**

O estudo foi delimitado aos escolares com idade compreendida entre 13 e 18 anos, frequentando a 8ª classe (1º ciclo) e a 12ª classe (2º ciclo) no curso diurno do ensino secundário geral e público na cidade de Maputo (Moçambique), no ano letivo de 2016.

### **1.4 Limitações da pesquisa**

A pesquisa limitou-se por fazer cortes transversais na tentativa de analisar um fenômeno que ocorre no decurso do desenvolvimento de escolares em um determinado contexto sócio-histórico e cultural. Além disso, a heterogeneidade da amostra, quanto a idade e sexo também foi um fator limitante.

Outra limitação foi que esse estudo analisou nas propriedades da pessoa os fatores motivacionais dos escolares frequentando as aulas de EF no 1º e 2º ciclo (8ª e 12ª classe respectivamente) do ensino público na cidade de Maputo (parâmetros do contexto), não abrangendo os demais níveis de ensino e nem o ensino privado, utilizando como base a Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner.

## 1.5 Definições de termos

**Motivação:** É a energia, direção, persistência e finalidade da ação, envolvendo todos os aspectos de ativação e intenção do indivíduo. Assim, a motivação apresenta três determinantes: energética (nível de ativação ou intensidade) que diz respeito à forma como o aluno se envolve na atividade; de direção do comportamento (intenções, interesses e motivos) e de persistência para o alcance dos objetivos estabelecidos (DECI; RYAN, 2000).

**Desenvolvimento humano:** É um conjunto de processos através dos quais as próprias da pessoa e do ambiente interagem para produzir constância e mudanças nas características da pessoa, ao longo do tempo (BRONFENBRENNER, 1992, p. 191).

**Ciclo de ensino:** Os ciclos organizam o tempo escolar com base nas etapas de escolaridade, tendo como principal característica a atenuação dos critérios de avaliação existentes na seriação, mediante a introdução da progressão automática entre algumas classes que foram agrupadas sob a denominação de ciclos, sendo mantida, na maioria dos casos, a possibilidade de reprovação por desempenho ao final de cada ciclo (ALAVARSE, 2009). Em Maputo-Moçambique, o ensino está organizado em 5 ciclos (distribuídos a partir do 1º até o 12º ano de escolaridade), sendo 3 ciclos no ensino primário ou básico (I ciclo – 1º e 2º ano de escolaridade, II ciclo – 3º, 4º, e 5º ano de escolaridade e III ciclo – 6º e 7º ano de escolaridade) e 2 ciclos no ensino secundário geral (I ciclo – 8º, 9º e 10º ano de escolaridade e II ciclo – 11º e 12º ano de escolaridade).

**Exercício físico:** É o movimento corporal planeado, estruturado e repetitivo, executado com a finalidade de melhorar ou manter uma ou mais componentes de aptidão física (RIDDOCH, 1998).

# **2 OBJETIVOS**

## **2.1 Objetivo geral**

Analisar o contexto motivacional de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo para a prática das aulas de Educação Física a partir da Teoria Bioecológica.

## **2.2 Objetivos específicos**

Caracterizar o contexto sociocultural da Educação Física da cidade de Maputo/Moçambique;

Identificar e comparar o nível de motivação de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo para a prática das aulas de Educação Física em função dos ciclos de ensino e do sexo;

Interpretar a motivação dos escolares nas aulas de Educação Física a partir do contexto sociocultural baseado na Teoria Bioecológica.

# **3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

Partindo da questão norteadora do estudo, esse estudo analisou os fatores motivacionais embasado no modelo pessoa-contexto proposto na Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner (1995). Assim, a apresentação da fundamentação teórica foi organizada em três segmentos. No primeiro tópico será apresentada a caracterização da educação e Educação Física em Moçambique, no segundo tópico, apresentamos a motivação no contexto escolar. Em seguida, as proposições da Teoria Bioecológica e como esta explica o processo de desenvolvimento humano em contexto.

## **3.1 Caracterização da educação e Educação Física em Moçambique**

A educação é o meio pelo qual as comunidades transmitem os hábitos, costumes e valores as gerações futuras, configurando-se assim, como base de desenvolvimento de todos os segmentos da sociedade humana. Neste âmbito, a Constituição da República de Moçambique de 2004 no seu capítulo V, Artigo 88, consagra a educação como um direito e dever de todos os cidadãos, assumindo o estado a promoção de condições necessárias para o exercício pleno desse direito a todos os moçambicanos. Nesse contexto, o governo moçambicano definiu a Educação Física e o esporte como base para a promoção da formação e desenvolvimento integral dos moçambicanos, melhoria de sua qualidade de vida e bem-estar, coesão social, nacional e internacional (BR, 2002; BR, 2004). De acordo com o Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016, o enfoque do governo nesta área para este quinquênio, “deverá ser o de fortalecer o processo de formação de professores e agentes desportivos, construir e reabilitar infra-estruturas desportivas e fornecer à comunidade escolar equipamento básico desportivo” (MINED, 2012 p. 49).

Essas metas traçadas no PEE 2012-2016, têm em vista o aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Educação (SNE), introduzido em Moçambique em 1983 através da lei número 4/83, de 23 de Março de 1983, revista pela lei número 6/92, de 6 de Maio de 1992 (INDE/MINED, 2003). Esse sistema está estruturado em três níveis de ensino, o

ensino geral, o técnico e a alfabetização, em se tratando do ensino geral este compreende três níveis de ensino:

O Ensino primário (EP) ou básico, constituído por sete classes, subdivididas por dois 2 graus e 3 ciclos (Quadro 1). O 1º grau (EP1) vai da 1ª à 5ª classe e o 2º grau (EP2) compreende a 6ª e 7ª classe. O ingresso ao ensino básico é gratuito e têm direito ao mesmo todas as crianças com idade mínima de 6 anos. No EP1, um só professor ensina todas as disciplinas curriculares e a partir do EP2, cada disciplina é ministrada por um único professor (INDE/MINED, 2003).

**Quadro 1.** Estrutura curricular do ensino primário.

<b>Idade/anos</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
<b>Classe</b>	1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª
<b>Ciclo</b>	1º		2º			3º	
<b>Ensino</b>	EP1					EP2	
<b>Grau</b>	1º					2º	

**Fonte:** Adaptado do Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016 (MINED, 2012).

De acordo com o plano curricular do SNE, a EF está presente desde a 1ª classe no EP1, porém, o fato de uma turma estar na responsabilidade de um único professor da 1ª à 5ª classe (1º grau do ensino primário), faz com que as aulas de EF neste nível sejam muitas vezes substituídas por outras matérias curriculares nas escolas, sendo que a disciplina só começa a ser ministrada efetivamente a partir da 6ª classe (2º grau do ensino primário) e continua até o fim do ensino secundário.

Nesse seguimento, o ensino secundário está estruturado em dois níveis, o ensino secundário geral do 1º e 2º ciclo (Quadro 2). O Ensino Secundário Geral (ESG) é constituído por cinco classes e subdivide-se em dois ciclos de ensino. O 1º ciclo (ESG1) compreende a 8ª, 9ª e 10ª classe, neste ciclo a EF é ministrada uma vez por semana com uma carga horária semanal de 2 tempos letivos (90 minutos, sendo 45 minutos cada tempo letivo), em algumas regiões do país a EF é ministrada duas vezes por semana neste ciclo. Já o 2º ciclo que compreende a 11ª e 12ª classe tem a EF ministrada uma vez por semana com uma carga horária semanal de 2 tempos letivos a

semelhança do primeiro ciclo. O Ensino Secundário Geral não é gratuito, havendo cobrança de uma taxa de matrícula anualmente. Neste nível de ensino cada professor ministra uma disciplina específica (MINED, 2012).

**Quadro 2.** Estrutura curricular do ensino secundário.

<b>Idade/anos</b>	<b>13</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>16</b>	<b>17</b>
<b>Classe</b>	8 <sup>a</sup>	9 <sup>a</sup>	10 <sup>a</sup>	11 <sup>a</sup>	12 <sup>a</sup>
<b>Ensino</b>	ESG1			ESG2	
<b>Ciclo</b>	1 <sup>o</sup>			2 <sup>o</sup>	

**Fonte:** Adaptado do Plano Estratégico da Educação (PEE) 2012-2016 (MINED, 2012).

De forma geral as aulas de EF no SNE têm uma carga horária de 90 minutos por semana em todos os níveis de ensinos, sendo que a frequência semanal varia de escola para escola ou região, havendo escolas que ministram as aulas duas vezes por semana (45 minutos cada aula) e outras que dão uma vez por semana (90 minutos cada aula). Na cidade de Maputo as aulas acontecem uma vez por semana (90 minutos) em todos os níveis de ensino.

O terceiro nível do ensino geral é o ensino superior que abarca a graduação e a pós-graduação. Este compreende a licenciatura e a pós-graduação. As instituições do Ensino Superior gozam de autonomia científica, pedagógica e administrativa, regulamentado através da Lei do Ensino Superior. Neste nível do ensino a EF aparece como uma atividade extracurricular, através do esporte de recreação e em alguns casos de rendimento.

O Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) é o órgão central e responsável pela elaboração das políticas nacionais de educação e pelo seu acompanhamento e monitoria, assegurando a coerência contínua com as grandes prioridades e os objetivos do governo. Ao nível das províncias existem as Direções Provinciais de Educação e Cultura (DPEC), das cidades as Direções de Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade (DEDHC) e dos distritos os Serviços Distritais de Educação, Juventude e Tecnologia (SDEJT). Essas instituições constituem o macro, exo e mesossistema (considerando a hierarquização do sistema educativo, partindo do

local em que são desenhadas as políticas e programas a serem executados nos microssistemas) da educação moçambicana e garantem o acompanhamento e “execução” das directrizes do governo a nível dos microssistemas.

Em síntese, a EF integra à proposta pedagógica da escola, sendo componente curricular do SNE, ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, assumindo a semelhança das demais disciplinas, um carácter obrigatório para todos os alunos (sem discriminação de sexo, idade ou condição física) do ensino público, frequentando o período diurno e é ministrada no período contra turno em todos os níveis do ensino. Encontra-se incorporada na área das disciplinas práticas profissionalizantes, na qual fazem parte outras disciplinas como Educação Visual, Agropecuária, Noções de Empreendedorismo, TICs e Artes Cênicas. Com a entrada em vigor do novo Regulamento de Avaliação no SNE em 2014, a média final de EF passa a contar no cálculo da média global das disciplinas em todas as classes do ensino, influenciando assim na aprovação ou reprovação no final de cada ciclo de ensino. Dessa forma, a EF deve ser exercida em todos os níveis de escolaridade desde a 1ª classe até a 12ª classe, embora comece efetivamente no 2º grau (6ª classe).

Em relação aos conteúdos (corridas, saltos, lançamentos, capacidades físicas, coreografias de danças moçambicanas, jogos, técnicas, tática, entre outros) ensinados na EF são orientados a partir das unidades didáticas (Jogos pré-esportivos, Futebol, Handebol, Voleibol, Basquetebol, Atletismo, Xadrez, Ginástica e Danças e Jogos Tradicionais) em função dos objetivos de ensino traçados para cada classe, grau ou ciclo (INDE, 2009). Como se percebe pela descrição dos conteúdos (Anexo F), as aulas de EF em Moçambique são maioritariamente práticas, fundamentadas nos esportes e nos aspectos fisiológicos e técnico-táticos.

### **3.2 Motivação no contexto escolar**

A escola, através do processo educativo, constitui-se em um meio social promotor de atividades em diversos contextos, desde as aulas, passando pelo esporte escolar até as atividades extra-escolares (atividades físicas de lazer, fitness, esporte de recreação e rendimento). Para tanto, o professor assume o papel de mediador desse

processo, o que exige dele, atenção em relação às particularidades, em especial para a pessoa do aluno, que vê na figura do professor uma fonte de motivação para as atividades escolares e extra-escolares (MORENO; LLAMAS, 2007; GRANERO-GALLEGOS et al., 2014).

No que diz respeito à disciplina de Educação Física, a necessidade de atenção às diferenças individuais dos alunos por parte do professor se torna maior, uma vez que nestas aulas encontram-se alunos habilidosos e alunos que não se sentem competentes para determinadas tarefas. Ainda, observa-se outros alunos que simplesmente não gostam da aula, seja pelos conteúdos ministrados ou mesmo pela forma como o professor conduz as atividades (NIEDERKOFER et al., 2015).

Nesse sentido, o papel do professor na criação de contextos significativos para o desenvolvimento de atitudes positivas dos alunos é fundamental, pois delas depende o sucesso do processo de aprendizagem. Além disso, observa-se que alunos positivamente motivados se envolvem mais com a aprendizagem e, conseqüentemente, aprendem mais, além de apresentarem maior persistência na prática de atividades a curto e longo prazo (DECI; RYAN, 2000; FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005).

Em relação a isso, Carvalho (2015) menciona que motivar para a atividade física é uma tarefa mais árdua, exigindo do professor uma atenção acrescida às particularidades dos alunos para evitar o desenvolvimento do sentimento de desinteresse pelas atividades da aula. Tal desinteresse dos alunos pode acarretar a desmotivação para as aulas, implicando em pouco ou nenhum empenho na aprendizagem (ULASOWICZ, 2010).

Diante do cenário apresentado, verifica-se a relevância da atuação do professor de Educação Física no contexto escolar. Nesse sentido, para que as estratégias adotadas na promoção da motivação dos alunos tenham êxito o professor deve atentar à satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) dos alunos nas suas aulas, pois de acordo com Deci e Ryan (2000), é a satisfação ou frustração dessas três necessidades básicas que está na base da regulação da motivação humana.

Tais necessidades psicológicas básicas são inatas ao homem e refletem na capacidade do sujeito regular suas próprias escolhas e tomar iniciativas (autonomia), ser capaz de interagir de forma eficaz com o meio e com a tarefa, exercendo influência sobre estes e sentir-se confiante em realizá-la (competência) e no sentimento pessoal de pertencimento e integração, de sentir-se parte de um determinado grupo (relacionamento) (DECI; RYAN, 2000; 2008). Ao considerar estes aspectos, espera-se que os alunos que experimentarem de forma positiva os sentimentos de autonomia, competência e integração no contexto das aulas de Educação Física, apresentem uma motivação autodeterminada ou intrínseca, refletindo sobre a maior valorização e atribuição de significância às atividades da aula, o que desperta satisfação, prazer e gosto pela sua realização (VERLOIGNE et al., 2011; CERNEV; HENTSCHKE, 2012).

De fato, a motivação intrínseca é uma fonte natural de aprendizagem, sendo que os alunos que apresentam esse tipo de motivação denotam maior envolvimento e empenho com as tarefas da aula, resultando numa maior aprendizagem e sensação de bem-estar (DECI; RYAN 2000, 2008). Porém, Deci e Ryan (1985) apontam que para uma melhor compreensão da motivação, é necessário uma abordagem mais ampla, pelo que propõem uma análise a partir de um continuum motivacional, o qual caracteriza a motivação nas formas amotivação, extrínseca e intrínseca, indo da forma menos autodeterminada para a mais autodeterminada.

A motivação intrínseca é relativa a realização da atividade pela curiosidade, busca de novas experiências e pelo simples prazer e satisfação que esta proporciona (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005). Este tipo de motivação está diretamente associada às necessidades psicológicas básicas, sendo por isso fundamental para o desenvolvimento, aprendizagem e socialização em diversos contextos da vida, sendo que no âmbito da Educação Física reflete-se no interesse e persistência dos alunos nas práticas físicas tanto dentro quanto fora da escola (DECI; RYAN 1985; FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005).

Em relação à motivação extrínseca, Ábos et al. (2016) mencionam que se relaciona ao envolvimento com as atividades pelos benefícios que estas representam, ou seja, por benefícios que estão fora da própria atividade. Além disso, Deci e Ryan (1985; 2000) avançam que a motivação extrínseca está ligada ao grau de internalização

do sujeito, que pode vir de fontes internas ou externas, refletindo assim, a natureza multidimensional da motivação extrínseca.

Nessa perspectiva, a motivação extrínseca pode assumir diversos tipos, dependendo da variação do locus de causalidade percebido (percepção pessoal de autonomia), que vai oscilando ao longo do continuum motivacional da amotivação, passando das formas mais reguladas (externa e introjetada) até as menos reguladas (identificada e integrada) (DECI; RYAN 1985; FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005):

A amotivação (desmotivação) caracteriza-se pela falta de intenção para agir. Sendo que, o comportamento do sujeito não está regulado nem intrínseca e nem extrinsecamente, este não se percebe capaz de iniciar um comportamento pela inexistência de contingência entre a atividade e o resultado (DECI; RYAN, 1985). Como exemplo, temos alunos que participam da aula de Educação Física mas não percebem o propósito deste tipo aula, resultando em altos índices de desinteresse pela atividade ou até mesmo desistências da aula.

Na motivação extrínseca de regulação externa, o comportamento do sujeito é regulado por recompensas e/ou ameaças. Segundo Deci e Ryan (1985) esta é a forma mais básica da motivação extrínseca. Um exemplo de aluno externamente motivado é aquele que realiza as aulas para obter notas altas ou evitar as faltas, ou ainda só para cumprir com a obrigatoriedade desta.

Em relação a motivação extrínseca de regulação introjetada, a pessoa realiza a atividade por pressão interna para evitar sentimentos negativos (culpa ou ansiedade) e/ou visando o reconhecimento social. No contexto da aula, um aluno está motivado de forma introjetada ao realizar as aulas para impressionar o professor e/ou os colegas, ou ainda para não sentir-se mal por não realizá-la.

Já a motivação extrínseca de regulação identificada reflete-se no envolvimento consciente do sujeito com a atividade, instigado pelos benefícios decorrentes da prática. Portanto, o sujeito se identifica com a importância do benefício da atividade e não com a atividade em si. Como exemplo, temos o aluno que realiza as aulas para melhorar suas habilidades técnicas ou seu nível esportivo.

Por último, encontramos a motivação extrínseca de regulação integrada que é retratada no sujeito que escolhe realizar a atividade pela utilidade e importância que esta representa para o alcance de seus objetivos pessoais, havendo um elevado grau de congruência com outros valores e necessidades. Embora este estilo motivacional seja caracterizado pelo senso de escolha, o comportamento ainda é executado pelo seu valor instrumental e não pelo prazer e satisfação resultantes da prática (DECI; RYAN, 1985). Como exemplo, temos o aluno que faz a aula de Educação Física por reconhecer o papel da mesma para o seu desenvolvimento integral.

Com base nessas informações, pode-se entender a motivação como o pressuposto básico para o envolvimento dos indivíduos em diversos contextos, sendo que no contexto da Educação Física a motivação para as aulas, bem como os processos motivacionais a elas subjacentes tem sido preocupação de professores e pesquisadores e, portanto, tema de pesquisas em diversos países. Nessa perspectiva, Yoo (2015) em sua pesquisa realizada com escolares sul coreanos do ensino médio, analisou a influência do apoio autônomo sobre a motivação autônoma e engajamento comportamental nas aulas de Educação Física, tendo evidenciado que os estilos de suporte a autonomia adotados pelos professores, associados a emoções positivas refletiram em altos níveis motivacionais, maior participação dos alunos e alto grau de esforço e atenção nas atividades da aula. Efetivamente, a autonomia e competência percebidas conferem maior qualidade ao comportamento motivacional, elevando o senso de liberdade na escolha sobre a participação ou não de determinada atividade, além de possibilitar maior engajamento com a tarefa, como evidenciou a pesquisa de Cernev e Hentschke (2012).

Por outro lado, o estudo realizado por de Moreno e Llamas (2007) com escolares espanhóis, revelou que um clima de aula altamente controlador pode frustrar a satisfação das necessidades básicas e instigar o senso de falta de competência e conseqüente desmotivação e desempenho negativo nas tarefas da aula. Em outra pesquisa, envolvendo uma população escolar suíça, Niederkofler et al. (2015) analisaram as influências da percepção do clima da aula sobre a motivação em aulas Educação Física, e os resultados revelaram que um clima de aula pobre em relações

interpessoais e suporte a competência exercia uma influência negativa sobre a motivação dos alunos.

Já no contexto brasileiro, Pizani et al. (2016) analisando a presença da desmotivação na Educação Física em escolares do ensino médio de escolas pública e privada, encontram altos níveis de motivação autodeterminada (92,7%) e baixos índices de desmotivação (7,3%). Segundo esses autores, esses resultados estão associados à percepção dos alunos sobre o ambiente no qual decorrem as aulas, que proporciona um senso de menor regulação em relação as outras disciplinas curriculares. Outro estudo envolvendo escolares espanhóis do ensino secundário analisou o poder preditivo da motivação sobre a importância atribuída a Educação Física, evidenciando que alunos com altos níveis de motivação intrínseca tendem a atribuir maior importância e interesse às aulas de Educação Física (GRANERO-GALLEGOS et al., 2014).

Contudo, Carvalho (2015) em sua pesquisa, analisando os fatores de motivação e desmotivação em escolares brasileiros do ensino fundamental, demonstrou que por um lado, fatores como quadra (muito quente) e relacionamentos interpessoais inadequados (críticas negativas) afetaram negativamente a motivação dos alunos. Por outro lado, o suporte a autonomia e competência dos professores, as relações interpessoais positivas, bem como a percepção de competência foram apontados como fatores positivos na motivação dos alunos. Atendo-se a essas proposições, fica evidente que a motivação no contexto escolar desenvolve-se com base numa interação dinâmica, envolvendo as características da pessoa e dos contextos nos quais as atividades ocorrem. Deste modo, é imprescindível adotar uma abordagem teórica que permita a análise do desenvolvimento em contexto para compreender os fatores motivacionais na Educação Física escolar (KREBS et al., 2011). Assim, a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano explica melhor a indissociabilidade entre a pessoa e o contexto envolvente.

### **3.3 Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano**

A Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner (1996) considera as influências sobre o desenvolvimento do indivíduo dentro de um conjunto

de sistemas complexos de relações que formam o seu ambiente, no qual o comportamento humano é compreendido como um conjunto de funções das características da pessoa e desse ambiente. Deste modo, o desenvolvimento humano para Bronfenbrenner (2011), compreende o estudo sistemático das mutações nas características biopsicológicas dos seres humanos, como indivíduos e como grupos, no decurso da vida da pessoa, mediado pelas gerações contínuas e pelo tempo histórico, tanto passado como presente.

Assim, a teoria sugere que o desenvolvimento de um indivíduo é um produto de conexões de uma variedade de dimensões indissociáveis que incluem os atributos pessoais do indivíduo, o processo proximal, o contexto e o tempo, no qual o desenvolvimento ocorre (VIEIRA et al., 2015). Esta proposição alicerça o modelo bioecológico proposto por Bronfenbrenner em 1998, este é sustentado por quatro domínios: a pessoa, o processo, o contexto e o tempo (PPCT) (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Este modelo apresenta como sua estrutura nuclear o processo proximal caracterizado pela interação entre a pessoa e o contexto, o qual é determinante para o desenvolvimento sobretudo nas fases iniciais da vida, Bronfenbrenner (2011) sublinha que este deve ocorrer de modo gradativamente mais complexo de relações recíprocas, entre o indivíduo e as pessoas, objetos e símbolos no ambiente imediato da criança.

Em relação a efetivação dos processos proximais no desenvolvimento da criança, Vieira et al. (2015) ressaltam que estas interações devem acontecer de forma regular por um período extenso de tempo e levando em consideração as percepções da criança sobre os ambientes, e não necessariamente como estes ambientes existem na realidade. Nessa perspectiva, entender a forma como a criança interpreta suas experiências, interações e ambientes envolventes é fundamental para se compreender como ocorre seu desenvolvimento. Portanto, analisar unicamente as qualidades objetivas de um contexto sem levar em consideração o significado dessas qualidades para o indivíduo não representa uma análise da ecologia do desenvolvimento humano (KREBS, 1997).

### 3.3.1 Propriedades da pessoa

As propriedades da pessoa neste modelo abrangem as características pessoais, atributos cognitivos e sócio-emocionais e ainda três características com potencial para moldar o sentido do desenvolvimento humano, as quais Bronfenbrenner (2011) denominou: disposições, recursos e demandas. As disposições, a semelhança dos recursos e das demandas constituem os atributos da pessoa em desenvolvimento com potencial para interferir, retardar ou até mesmo evitar que os processos proximais ocorram. As disposições podem ser uma força tanto desenvolvimentalmente geradora (curiosidade, tendência a iniciar e engajar-se em atividades, abstenção de gratificações) quanto desenvolvimentalmente disruptiva (desatenção, incapacidade de abster-se de gratificações, agressividade, desinteresse pelas atividades), podendo deste modo, determinar a significância que a pessoa atribui à atividade na qual está envolvida (KREBS, 2002; VIEIRA et al., 2015). De acordo com Krebs (2002), crianças acometidas pelas disposições disruptivas não apresentam interesse em engajar-se em atividades, chegando mesmo a evitar as atividades que apresentem um grau maior de dificuldade.

Em relação aos recursos, Bronfenbrenner (1995), aponta que são caracterizados pelos pólos positivo e negativo; no primeiro estão a competência (habilidades, conhecimentos, destrezas) e as experiências que a pessoa em desenvolvimento vai tendo ao longo da vida. E no pólo negativo encontram-se as características que limitam ou rompem o desempenho de funções do organismo, tais como, problemas no nascimento, deficiência física, ou danos cerebrais, resultantes de acidentes ou processos degenerativos. Já as demandas, podem ser caracterizadas como um potencial que a pessoa em desenvolvimento tem para convidar ou desencorajar a outras pessoas para o estabelecimento dos processos e interações afetivas que podem fomentar ou romper seus processos de desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Efetivamente, as demandas podem ser observadas nas relações sociais estabelecidas entre as crianças na participação em atividades conjuntas, na qual demonstram atenção, cooperação e companheirismo umas com as outras, por um lado, ou despertam sentimentos de discórdia, rivalidade e rejeição entre elas, por outro lado (VIEIRA et al., 2015).

### 3.3.2 Parâmetros do contexto

Os parâmetros do contexto são compreendidos no modelo bioecológico como os meios envolventes em que ocorre o desenvolvimento da pessoa, sendo estruturados de forma sistêmica do mais imediato ao mais remoto (micro, meso, exo e macrosistema), fazendo uma analogia com as tradicionais bonecas russas, nas quais a estrutura maior envolve as menores (BRONFENBRENNER, 1996). A unidade básica desta estrutura sistêmica é o microsistema constituído por ambientes mais próximos (casa, creche, escola, aula, clube esportivo e grupo de amigos) a pessoa em desenvolvimento, nos quais se envolve em interações diretas, criando vínculos que determinam o seu desenvolvimento pessoal. O microsistema foi definido por Bronfenbrenner (1992), como sendo:

Um padrão de atividades, papéis e relações interpessoais experienciados pela pessoa em desenvolvimento em um dado ambiente, na qual estabelece face a face com características físicas, sociais e simbólicas específicas que convidam, permitem ou inibem seu engajamento, sustentando atividades progressivamente mais complexas em um contexto imediato (p. 227).

Ao analisar o microsistema como meio de desenvolvimento da criança, é necessário considerar três elementos essenciais: as atividades, as relações interpessoais e os papéis. As atividades molares são refletidas nas ações relevantes e instigantes realizadas pela criança em interação com outras pessoas (BRONFENBRENNER, 1992). Krebs (2011) sublinha que estas atividades para serem consideradas desenvolvimentalmente instigadoras, devem ter uma persistência temporal e significância para a criança que nelas se engaja.

As relações interpessoais assumem um carácter bidirecional no relacionamento entre as pessoas na forma como se tratam e manifestam os sentimentos umas com as outras ou agem (VIEIRA, 1999). Estas relações diádicas são estabelecidas em uma hierarquia de três níveis, o primeiro nível é denominado de díada de observação, a qual se estabelece quando um indivíduo presta atenção na atividade do outro e é

reconhecido por tal feito, como é o caso de uma aula de tipo expositiva em que o professor fala e os alunos escutam atenciosamente sem interagir (KREBS, 2011).

O segundo nível das relações é representado pela díada de participação conjunta na qual o sujeito além de prestar atenção à atividade do outro, participa da mesma, quer de modo compartilhado ou complementar. No nível mais avançado das relações interpessoais encontramos a díada primária, considerada o vínculo mais importante na efetivação do desenvolvimento do indivíduo. Esta caracteriza-se pela manutenção do vínculo mesmo quando as partes não compartilham o mesmo espaço físico, graças aos fortes sentimentos e emoções vivenciados, cada uma das partes aparece nos pensamentos do outro, influenciando desta forma o comportamento um do outro, embora estejam separados (VISSOCI, 2009).

A evolução de uma díada para o nível subsequente depende de três características básicas: a reciprocidade, o equilíbrio de poder e a afetividade. A reciprocidade é caracterizada pela coordenação das atividades entre as partes envolvidas, gera *feedback* mútuo, motivação para perseverança e interdependência. O equilíbrio de poder refere-se à influência de cada participante na atividade, sendo que, sempre um lado da díade tem mais domínio sobre o outro. Em situações de aprendizagem, o equilíbrio de poder é um fator importante pois confere autonomia ao aprendiz (BRONFENBRENNER, 1992). Já a afetividade é relativa aos sentimentos e emoções partilhados entre as partes envolvidas na díade (BRONFENBRENNER, 1995).

O último elemento característico do microsistema são os *papéis*, caracterizados pelas expectativas pessoal e social sobre as ações desempenhadas pela pessoa em desenvolvimento, como exemplo, o papel de capitão de equipe ou de árbitro numa partida na aula de EF. Bronfenbrenner (1996) destaca que os papéis devem ir além das expectativas da sociedade sobre o papel desempenhado pelo sujeito, devendo incorporar as expectativas do próprio sujeito com relação as funções realizadas e o que espera que os outros esperam dele.

De acordo com Bronfenbrenner (1992), as atividades, as relações interpessoais e os papéis é que qualificam o potencial do microsistema, pois possuem o poder de gerar uma força motivacional que instiga a criança a buscar atividades gradativamente mais complexas favorecendo o seu desenvolvimento.

No segundo nível da estrutura, encontra-se o mesossistema caracterizado pelas interligações e processos que acontecem entre dois ou mais ambientes nos quais a pessoa em desenvolvimento participa ativamente (BRONFENBRENNER, 1992).

O terceiro parâmetro do modelo é denominado exossistema, caracterizado como um espaço de interações e convivências em que a pessoa em desenvolvimento não participa, mas cujas dinâmicas podem afetar o seu ambiente imediato e vice-versa, como pode ocorrer no caso da relação entre o ambiente de trabalho dos pais e o ambiente doméstico que pode impactar no desenvolvimento da criança.

No último contexto desenvolvimentista encontramos o sistema mais distante e mais abrangente de influência nas experiências imediatas do indivíduo, a que Bronfenbrenner (1992) designou de macrosistema, este é composto pelo ambiente cultural e social, e é definido pelo autor, como:

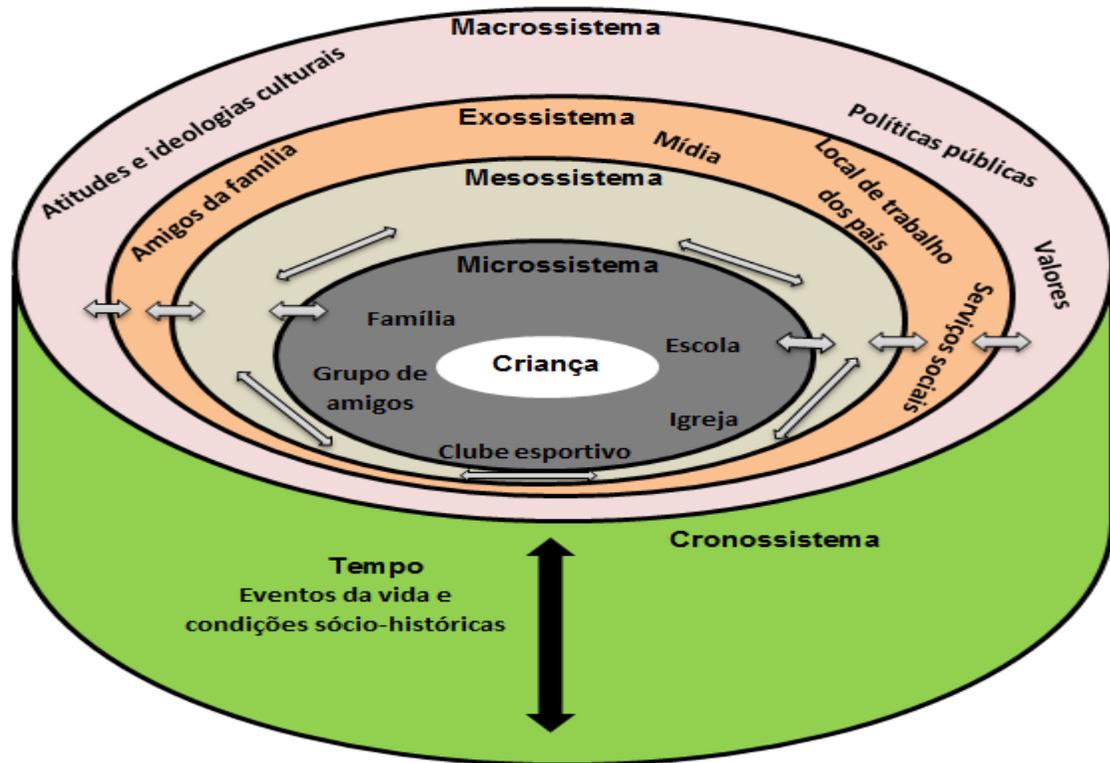
Um padrão externo de microsistemas, mesossistemas exossistemas característicos de uma determinada cultura, subcultura ou outro contexto social maior, com um particular referencial desenvolvimentista-instigativo para o sistema de crenças, recursos, riscos, estilos de vida, estruturas, oportunidades, opções de vida e padrões de intercâmbio social que estão incluídos em cada um desses sistemas (p. 228).

Essa definição elucida o aspecto dinâmico do desenvolvimento humano, realçando como acontecem as inter-relações ambientais, desde a dimensão mais próximas à pessoa em desenvolvimento, até a mais abrangente (VIEIRA, 1999).

Para que a análise do desenvolvimento humano seja efetiva, deve-se observar a temporalidade dos eventos que marcam esse desenvolvimento (questões históricas como guerras, mudanças de governo, de sistema educativo, de sistema sociopolítico e económico, bem como de urbanização), levando em consideração que o desenvolvimento acontece ao longo do ciclo de vida, como um processo contínuo que ocorre dentro de um período cronológico (VISSOCI, 2009). Para acomodar essa questão Bronfenbrenner (1992) incorporou como último núcleo do seu modelo, o tempo, considerado como um aspecto fundamental para a compreensão do desenvolvimento humano na perspectiva ecológica. Este abrange o período histórico-social no qual ocorre o ciclo de vida da pessoa e serve ainda, como parâmetro para as relações e as

transições ecológicas (BRONFENBRENNER, 1992; VIEIRA et al., 2015). A esquematização da estrutura da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano é apresentada na figura 1.

**FIGURA 1.** Estrutura da Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano de Bronfenbrenner.



**Fonte:** Krebs (1995, p.45).

Face às proposições apresentadas pela Teoria Bioecológica e seu potencial para explicar o comportamento humano em interação indissociável com as influências do ambiente envolvente (escola, clube esportivo, casa, comunidade), vários estudos foram realizados com o delineamento do seu modelo bioecológico. No seguimento dessas pesquisas, encontramos no contexto esportivo, a pesquisa de Fontes e Brandão (2013), realizada com atletas e ex-atletas da seleção feminina de Basquetebol, na qual analisaram a resiliência no contexto esportivo na perspectiva bioecológica e evidenciaram que a resiliência se manifesta ao longo da vida a partir da interação entre os fatores de risco e de proteção, característicos do ambiente esportivo de alto

rendimento e que o fortalecimento dos atributos pessoais positivos, o apoio social e afetivo foram determinantes para a superação das adversidades e manutenção na carreira esportiva.

Em outra pesquisa Folle, Nascimento e Souza (2015), fizeram um estudo de caso analisando o percurso histórico, a estrutura e as finalidades de um clube esportivo com tradição no desenvolvimento de atletas de basquetebol feminino no estado de Santa Catarina e demonstraram a dinâmica das relações entre os quatro níveis do contexto (micro, meso, exo, macrossistema) e o quanto isso influenciou no crescimento e autonomia do clube esportivo que iniciou de forma voluntária e espontânea e se tornou numa estrutura de alto padrão de referencia na região. Resultados semelhantes foram relatados nas pesquisas de Vieira (1999) que analisou o processo de desenvolvimento de talentos paranaenses do atletismo e Krebs et al. (2008) analisando as disposições pessoais de jovens tenistas.

No contexto da educação e desenvolvimento infantil, Nobre et al. (2014) em sua pesquisa sobre o desenvolvimento motor de escolares litorâneos, demonstraram a influência negativa das limitações ambientais sobre o desenvolvimento motor das crianças. Em outro estudo, Silva et al. (2008) observaram as variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil e concluíram que a identificação de variáveis da família que têm influência sobre o desenvolvimento das crianças possibilita um delineamento de intervenções favoráveis e adequadas ao desenvolvimento infantil. Copetti (1996), Brolo (2008) e Spessato (2009) também realizaram algumas pesquisas no âmbito da educação e desenvolvimento infantil com base na Teoria Bioecológica, as quais evidenciaram as dinâmicas interativas entre as propriedades da pessoa e os parâmetros do contexto, bem como a influência recíproca entre estes, dada a bidireccionalidade que caracteriza o desenvolvimento em contexto.

De acordo com as pesquisas apresentadas e a literatura consultada baseada na Teoria Bioecológica, percebemos que muitos estudos procuraram compreender o comportamento e o desenvolvimento humano nas perspectivas do esporte (escolar e de rendimento), educação e desenvolvimento infantil, bem como na educação inclusiva (KREBS, 2011), sendo que poucas evidências foram encontradas (KREBS, 2011; COSTA, 2015) abordando os atributos pessoais (motivação) no contexto das aulas de

Educação Física. Com base nesse pressuposto, e na preocupação de interpretar a motivação de escolares no microssistema aula de EF, sentimo-nos instigados a adotar a Teoria Bioecológica do Desenvolvimento Humano proposta por Bronfenbrenner (1995) para melhor compreendermos os processos dinâmicos que permeiam o desenvolvimento de escolares da cidade de Maputo, considerando a influência dos cinco níveis ambientais e a dimensão temporal.

# 4 MÉTODOS

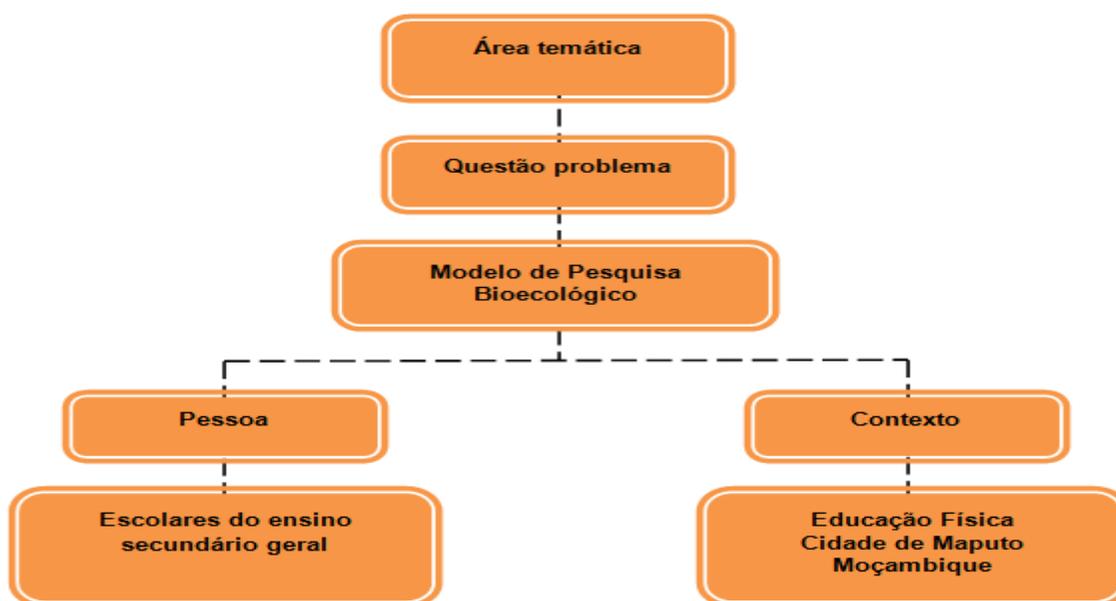
---

---

## 4.1 Modelo de pesquisa

Na tentativa de compreender o fenômeno da motivação no contexto sócio cultural nas aulas de Educação Física para além do aspecto psico-fisiológico, como tem sido costume em diversas pesquisas sobre a temática, buscou-se no presente estudo uma proposta teórica que explicasse de forma abrangente o fenômeno, haja vista que os processos psicológicos como cognição, motivação, emoção, entre outros, possuem um conteúdo externo, baseados nos elementos do contexto (BRONFENBRENNER; CECI 1994). Neste enfoque, para compreender o contexto e seu papel na regulação do comportamento dos escolares nele inseridos no decurso do seu processo de desenvolvimento, escolhemos o modelo PPCT, no qual utilizamos os domínios Pessoa-Contexto (Figura 2), para analisar a motivação dos escolares da rede de ensino secundária no contexto das aulas de Educação Física na cidade de Maputo.

**FIGURA 2.** Fluxograma do modelo de pesquisa do estudo.



Fonte: Próprio autor

Os elementos identificados no modelo foram escolhidos partindo dos seguintes critérios:

Pessoa – Foram avaliados alunos dos sexos masculino (289) e feminino (500) com idade média de 15,44 anos frequentando a 8ª e/ou 12ª classe da rede de ensino público, matriculados nas escolas secundárias da cidade de Maputo no ano de 2016.

Contexto – No contexto, o elemento de referência foram as aulas de Educação Física do 1º e 2º ciclo do ensino secundário na cidade de Maputo-Moçambique. Caracterizando os momentos do desenvolvimento da Educação Física e explorando as características sócio – históricas da realidade local.

## **4.2 Sujeitos do estudo**

### **4.2.1 Amostra**

Para a escolha da amostra utilizou-se o critério demográfico, foram selecionadas três escolas públicas das três zonas/regiões (Figura 3, p. 28) da cidade de Maputo que apresentavam o maior número de alunos matriculados por zona e que lecionavam o I e II ciclo (8ª à 12ª classe) do ensino secundário geral. As escolas, para além das características enumeradas, tinham alunos vindos de quase todas as zonas da cidade de Maputo. Sete profissionais da área de Educação Física e 800 alunos aceitaram participar do estudo, destes 11 alunos foram excluídos por não atenderem aos critérios de inclusão no que se refere a idade (idade entre 13-18 anos).

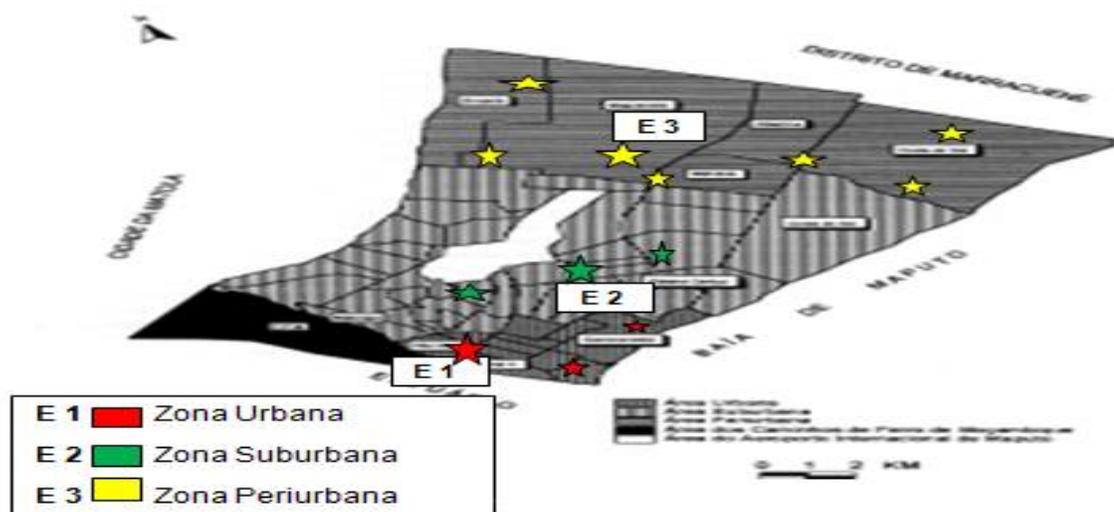
### **4.2.2 Estratos da amostra**

Participaram da pesquisa 789 alunos de ambos os sexos, com idade entre 13 e 18 anos de três escolas localizadas nas zonas urbana (78 alunos), suburbana (322 alunos) e periurbana (389 alunos) e 7 profissionais da área de Educação Física, sendo 3 professores de EF e 4 dirigentes (um do Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano, um da Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo, um do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação e um do Conselho

Municipal da Cidade de Maputo), as características sociodemográficas (idade, sexo, escolaridade e tempo de experiência) dos profissionais da área de Educação Física são apresentados no Quadro 3 (p. 29).

Dos 789 alunos 289 são do sexo masculino e 500 do sexo feminino, com a média de idade de  $15,44 \pm 2,08$  anos, sendo 350 do 1º ciclo e 439 do 2º ciclo. Em relação ao envolvimento em práticas físicas e esportivas extracurriculares, 477 alunos (215 meninos e 262 meninas) afirmam que praticam exercícios físicos regulares fora da escola. Quanto ao esporte, 129 alunos (63 meninos e 66 meninas) declararam que praticavam o esporte escolar (JDE), sendo que praticam a atividade duas vezes por semana com duração média de 110,03 minutos por treino. No que diz respeito ao esporte federado ou filiado a federações nacionais, 80 alunos (49 meninos e 31 meninas) afirmaram que praticavam o esporte federado, sendo que praticam a atividade três vezes por semana com duração média de 116,17 minutos por treino. Estas e as demais características sociodemográficas, bem como as atividades curriculares e extracurriculares nas quais os escolares se envolviam são apresentadas no Quadro 4 (p. 30).

**FIGURA 3.** Distribuição das escolas secundárias ministrando o I e II ciclo de ensino geral por zonas na cidade de Maputo.



**Fonte:** Mapa da cidade de Maputo (ARAÚJO, 1999, p. 178).

**Quadro 3.** Características sociodemográficas dos profissionais da área de Educação Física das diferentes instituições vinculadas ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano.

<b>Sujeitos</b>	<b>Idade (Anos)</b>	<b>Sexo</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo de carreira (Anos)</b>
<b>P1</b>	35	Masculino	Licenciado	06
<b>P2</b>	34	Masculino	Licenciado	10
<b>P3</b>	63	Masculino	Licenciado	44
<b>D1</b>	39	Masculino	Licenciado	06
<b>D2</b>	40	Masculino	Licenciado	08
<b>D3</b>	49	Masculino	Mestre	27
<b>D4</b>	56	Masculino	Licenciado	35

**Fonte:** Próprio autor.

De acordo com os dados do Quadro 3, este subgrupo da amostra é constituído por profissionais de sexo masculino, com idade média de  $45,14 \pm 9,50$  anos e formação de nível superior, além disso, possuem experiência ( $19,43 \pm 6,23$  anos) na área de EF.

**Quadro 4.** Características sociodemográficas e atividades extracurriculares de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo.

Variável	Frequência (f)	Percentual (%)
<b>Idade (Anos)</b>		
13	271	34,4
14	073	09,3
15	019	02,4
16	072	09,1
17	169	21,4
18	185	23,4
<b>Total</b>	<b>789</b>	<b>100</b>
<b>Zona de residência</b>		
Urbana	078	09,9
Suburbana	322	40,8
Periurbana	389	49,3
<b>Tempo gasto de casa a escola (minutos)</b>		
≤15	196	24,8
>15 e ≤30	273	34,6
>30 e ≤60	181	23,0
>60 e ≤120	139	17,5
<b>Prática de exercício físico fora da escola</b>		
Sim	477	60,5
Não	312	39,5
<b>Prática de esporte escolar</b>		
Basquetebol	26	20,2
Futebol	59	45,8
Voleibol	16	12,4
Ginástica	07	05,4
Atletismo	10	07,7
Handebol	06	04,6
Futsal	05	03,8
<b>Total</b>	<b>129</b>	<b>100</b>
<b>Prática de esporte federado</b>		
Basquetebol	18	22,5
Futebol	31	38,8
Voleibol	01	01,2
Natação	09	11,3
Ginástica	08	10,0
Atletismo	05	06,2
Handebol	03	03,8
Futsal	05	06,2
<b>Total</b>	<b>80</b>	<b>100</b>
<b>Intenção de praticar esporte federado no futuro</b>		
Sim	352	44,6
Não	424	53,7

**Fonte:** Próprio autor.

Os dados do Quadro 4 indicam que 34,4% dos escolares tem 13 anos de idade, 49,3% são oriundos da zona periurbana, e ainda, que 34,6% dos escolares gasta entre 15 a 30 minutos de casa à escola. Em relação as atividades físicas e esportivas extracurriculares, 60,5% dos escolares pratica exercícios físicos regularmente e 209

praticam esportes dentro e fora da escola, sendo que 43,1% pratica a modalidade de futebol. Além disso, 44,6% tem intenção de praticar algum esporte federado no futuro.

### **4.3 Instrumentos**

Foram utilizados: ficha de caracterização (Apêndice A e B); instrumentos psicométricos (Anexo A e B) e entrevista.

#### **4.3.1 Ficha de caracterização**

Inicialmente foi entregue uma ficha de caracterização (identificação) a todos os participantes do estudo, contendo dados pessoais e algumas atividades curriculares e extracurriculares (nome da escola, turma, idade, sexo, zona de residência, escolaridade do aluno e dos pais, tempo que leva de casa a escola, hábitos de exercícios físicos fora da escola, prática esportiva dentro e fora da escola, modalidade praticada, número e horas de treinos por semana, atividades desenvolvidas pela escola, hábito de faltar as aulas de EF, importância atribuída a EF e suporte dos pais). Estas informações foram fundamentais para compreendermos a percepção dos escolares sobre o seu microsistema.

#### **4.3.2 Instrumentos psicométricos**

Para coletar os dados sobre as propriedades da pessoa (Figura 4, p. 34) recorreremos as escalas de necessidades básicas e motivação validadas para o contexto da Educação Física.

##### **Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas**

A Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas (*BPNES – Basic Psychological Needs in Exercise Scale*) foi desenvolvida por Vlachopoulos e Michailidou (2006) e traduzido e validado para língua portuguesa por Moutão et al. (2008) e para o contexto da Educação Física por Pires e colaboradores (2010). A escala consiste em 12

itens, agrupados em três dimensões relacionadas às necessidades psicológicas básicas dos indivíduos: autonomia (itens 3, 6, 9 e 12), competência (itens 1, 4, 7 e 10) e relacionamento (itens 2, 5, 8 e 11). Este questionário tem como objetivo verificar a satisfação das necessidades psicológicas básicas no contexto das aulas de Educação Física. A necessidade de autonomia reflete o sentimento de vontade e auto-afirmação no comportamento dos indivíduos; a necessidade de competência refere-se à necessidade de interagir de maneira apropriada com o ambiente e experimentar oportunidades para expressar ou desenvolver as capacidades pessoais; e a necessidade de relacionamento é relativa a situações em que os indivíduos sentem que possuem uma ligação com outras pessoas significativas e experimentam um sentimento de pertencimento. Os participantes respondem as questões numa escala do tipo Likert de 5 pontos, variando de “1-discordo totalmente” à “5-concordo totalmente”.

#### Regulação Motivacional do Comportamento na Aula de Educação Física

Para verificar a regulação motivacional do comportamento face às aulas de EF foi utilizado um instrumento originalmente, designado de *Perceived Locus of Causality (PLOC)*, desenvolvido por Goudas e colaboradores (1994), validada para a língua portuguesa por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005). O mesmo é constituído por 20 itens agrupados em cinco dimensões (com 4 itens cada), que refletem as formas de regulação motivacional do comportamento dos indivíduos: amotivação (AMOT) – itens 5, 10, 15 e 20; motivação externa (MERE) – itens 4, 9, 14 e 19; motivação introjetada (MERIN) – itens 3, 8, 13 e 18; motivação identificada (MERID) – itens 2, 7, 12 e 17 e motivação intrínseca (MI) – itens 1, 6, 11 e 16. Este questionário objetiva verificar a regulação motivacional do comportamento dos alunos refletida nas aulas de EF. Sendo que a AMOT traduz-se num estado de ausência de intenção e de pensamento proativo, isto é, associasse-se à relativa ausência de motivação; na MERE o comportamento é controlado por recompensas e ameaças, ou seja, o aluno pratica a aula para ter nota ou evitar a falta; por sua vez a MERIN relaciona-se com as pressões internas, como os sentimentos de culpa e ansiedade, ou a realização da atividade visando o reconhecimento do professor ou dos colegas; no que toca a MERID, esta se verifica quando a ação é motivada pela apreciação dos resultados e benefícios da participação

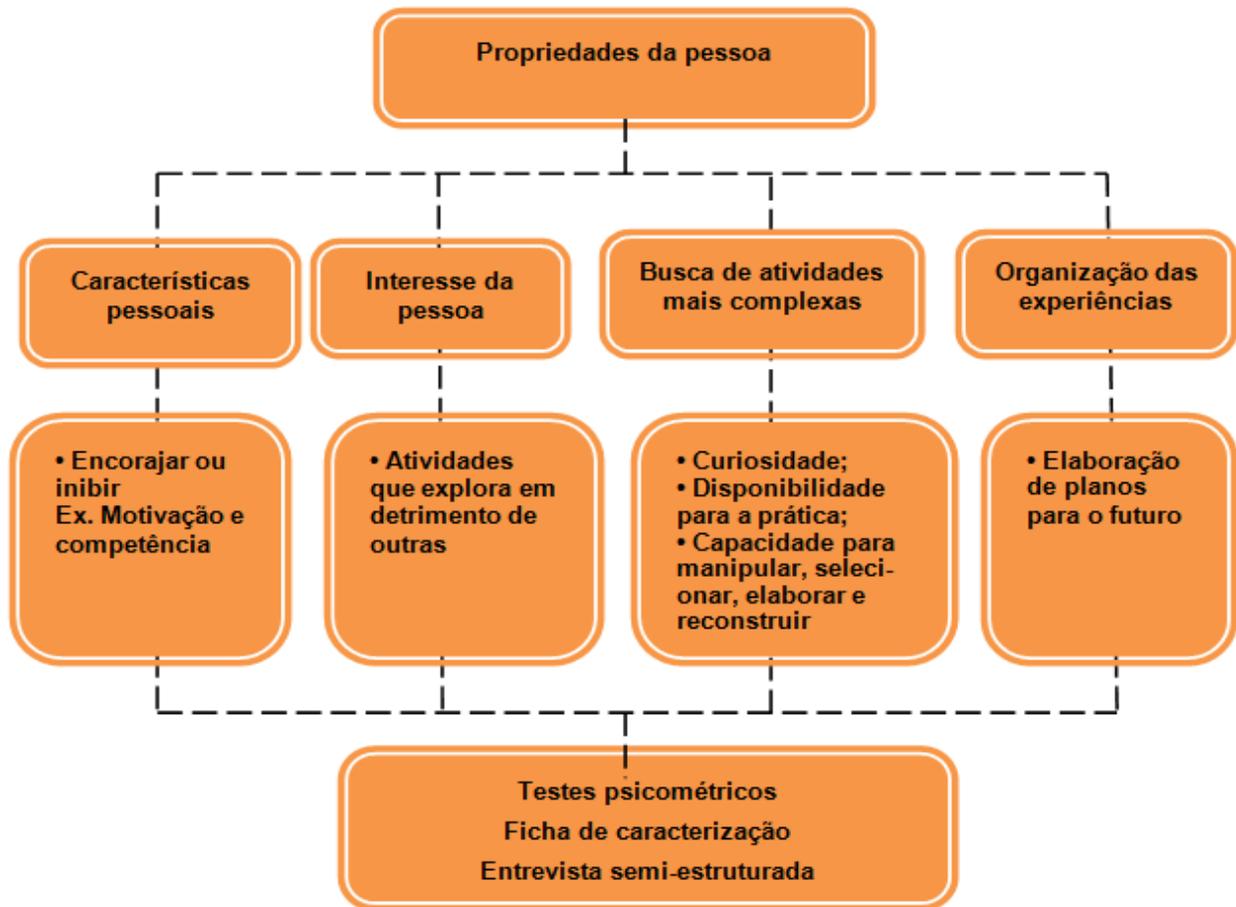
(ex. boa forma física, perda de peso, tirar boa nota) e por último a MI, representa a forma mais autodeterminada do comportamento traduzindo se pela realização da aula por divertimento, prazer e satisfação que o envolvimento nela proporciona. Os participantes respondem as questões numa escala do tipo Likert de 7 pontos, que variam entre “1-discordo plenamente” e “7-concordo plenamente”.

#### **4.3.3 Entrevista Semi-Estruturada**

O roteiro de entrevista (Apêndice G, H e I) foi elaborado com base nos elementos do modelo proposto para o estudo, o Modelo Bioecológico proposto por Bronfenbrenner (1998) e a matriz de construção da entrevista (Apêndice C). O Modelo Bioecológico apresenta a avaliação do ser humano a partir da interação das propriedades da pessoa e dos parâmetros do contexto, sendo que o processo representa a interação entre as características da pessoa com o seu ambiente e o tempo indica as vivências isoladas ou em sequência no decurso de vida dos escolares.

No modelo, os parâmetros do contexto (características físicas, sócio-históricas, políticas, econômicas e culturais) foram analisados como possíveis elementos que interferem no comportamento motivacional do aluno face à aula de EF (KREBS, 1995; VIEIRA, 1999). Na dimensão propriedades da pessoa foram verificadas as características que propiciam o desenvolvimento do indivíduo: a interação do indivíduo com outras pessoas e a atividade na qual a mesma se engaja. De acordo Bronfenbrenner e Ceci (1994), essas relações sofrem influências de quatro atributos pessoais: a) características pessoais: que podem encorajar ou inibir os processos de desenvolvimento na aula; b) interesse da pessoa: padrão de atividades que a pessoa explora no ambiente social e físico em detrimento de outros; c) grau de busca de atividades mais complexas: curiosidade intelectual, disponibilidade para a prática, capacidade de manipular, selecionar, elaborar e reconstruir; d) organização das experiências: como a criança elabora seus planos e caminhos que cria para o desenvolvimento futuro (Figura 4, p. 34).

**FIGURA 4.** Fluxograma proposto para a coleta de dados das propriedades da pessoa dos escolares.

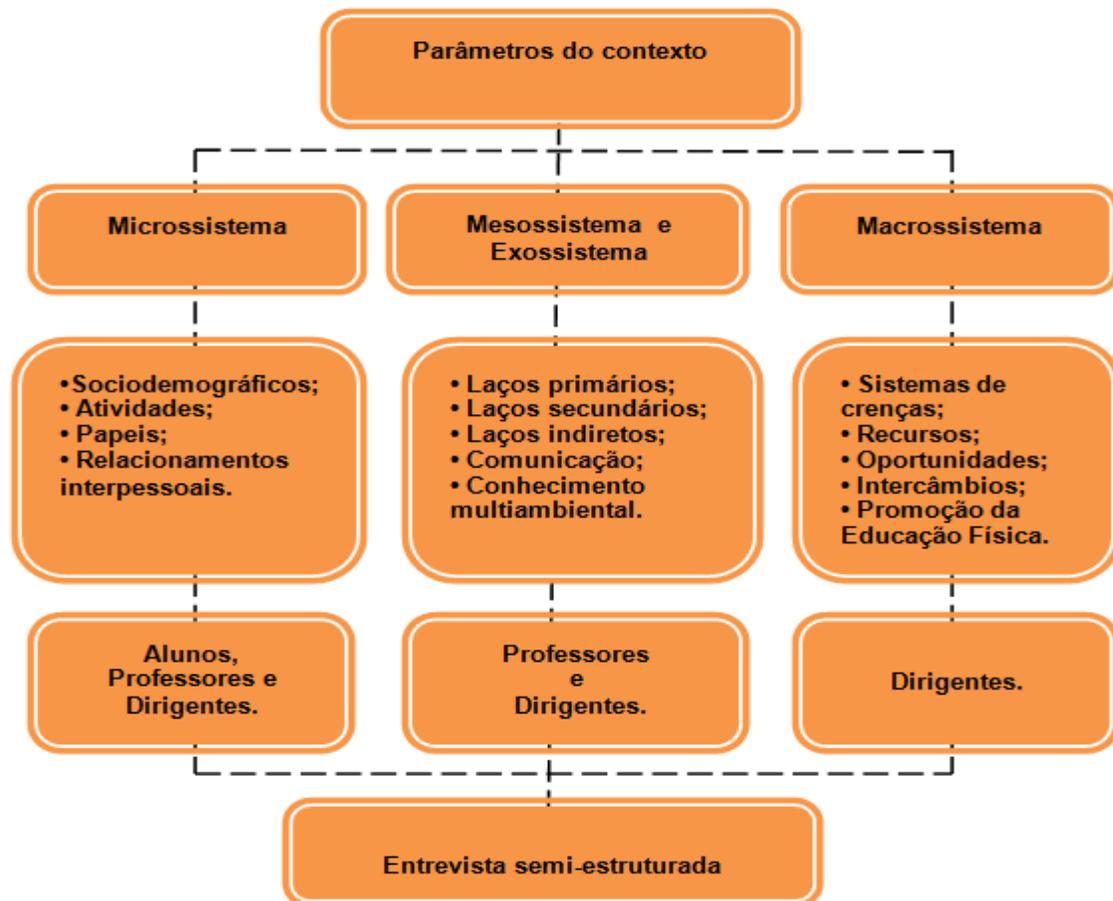


**Fonte:** Próprio autor.

O núcleo contexto no Modelo Bioecológico é estruturado de forma sistêmica, partindo do ambiente mais imediato (microsistema) até ao ambiente mais amplo (macrossistema) (Figura 5, p. 35). Essa estrutura sistêmica é uma descrição mais elaborada para investigar-se as características da pessoa em desenvolvimento. Entretanto, neste estudo foi aprofundado o microsistema, no qual verificou-se as seguintes variáveis: a) sociodemográficas (nível de ensino, idade, sexo, zona de residência); b) atividades (envolvimento com atividades da aula, atividades extracurriculares de lazer ou esportivas); c) papéis (grau de satisfação, suporte e comportamento, dificuldades, familiar, expectativas) e d) relações interpessoais (tipo de

relacionamentos com os pais, colegas e professor), bem como as relações entre as demais dimensões e o comportamento dos escolares.

**FIGURA 5.** Fluxograma proposto para a coleta de dados do contexto dos escolares.



**Fonte:** Próprio autor.

A Figura 5 mostra os critérios seguidos na construção da entrevista semi-estruturada. A pesquisa analisou a relação entre as características do contexto (condições socioculturais, materiais, infra-estruturais, sociopolíticas e legislativas) e a regulação motivacional do comportamento dos escolares, considerando que as características do contexto podem influenciar no engajamento em diferentes atividades e no comprometimento do sujeito face às mesmas.

#### 4.4 Coleta dos dados

Para a coleta dos dados, primeiramente foi realizado o contato com a Direção de Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo (DEDHCM) e com as direções das instituições vinculadas ao Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano (MINEDH) de modo a explicar os objetivos do estudo e obter autorização para a coleta de dados da pesquisa com os alunos e profissionais de Educação Física. Posteriormente a autorização das direções (Anexo C) submetemos o projeto para a revisão ética ao Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) de Moçambique.

Após a aprovação (Anexo D), entramos em contato com os profissionais de Educação Física (instituições vinculadas ao MINEDH) e com as escolas, nas quais os diretores pedagógicos nos forneceram os horários e indicaram os professores das turmas que nos colocaram em contato com os alunos e com os encarregados de educação (para alunos menores de 18 anos) para a explicação dos objetivos do estudo, entrega da Folha de Informação e Consentimento Informado (FICI) (Apêndice J) e obtenção do consentimento informado por escrito (Apêndice K e L).

A ficha de caracterização, os instrumentos psicométricos e a entrevista semi-estruturada foram aplicados durante as aulas de Educação Física (na sua maioria) com a permissão dos professores e em salas de aulas no horário livre nas respectivas escolas (Figura 6, p. 37). A ficha e os instrumentos psicométricos foram respondidos individualmente, com tempo médio de 15 minutos.

A entrevista semi-estruturada foi realizada pelo pesquisador, individualmente, nos locais de trabalho dos informantes. A seleção dos informantes para as entrevistas foi mediante a indicação dos diretores e chefes dos departamentos das instituições, depois da indicação solicitamos a permissão dos informantes para a gravação da entrevista para posterior transcrição na íntegra.

Os informantes além de gravar o depoimento indicaram as fontes documentais necessárias para a consulta (legislação, planos, relatórios e bancos de dados) com o intuito de complementar as informações dadas em depoimentos. Além dos profissionais de EF, seis dos 789 alunos para além de responderem aos questionários psicométricos aceitaram ser entrevistados. Ao longo do processo de coleta de dados, sentimos a

necessidade de utilizar a entrevista semi-estruturada para ter a opinião dos escolares sobre às suas práticas nos microsistemas, como forma de melhor interpretar os resultados obtidos por meio da ficha de caracterização e dos instrumentos psicométricos. Para tal, recorremos a uma abordagem por conveniência, sendo que dos alunos convidados somente seis aceitaram gravar a entrevista.

**FIGURA 6.** Fotos de momentos de coleta de dados nas escolas da cidade de Maputo, 2016.



**Fonte:** Próprio autor.

#### 4.5 Transcrição das entrevistas

A transcrição das entrevistas foi subsequente a fase de coleta dos depoimentos, em se tratando de interlocuções temáticas transcritas na íntegra, adotamos as normas proposta por Preti (1999, p. 19-20) (Anexo E). Os informantes foram codificados pelas letras A, sendo numerado de A1 à A6 para os alunos, letra P, de P1 à P3 para os

professores e letra D de D1 à D4 para os dirigentes antes do início do processo de transcrição. No total foram transcritos 388,28 minutos de diálogo em 93 páginas, sendo 8 páginas provenientes dos alunos, 43 páginas dos professores e 42 páginas dos dirigentes. Após a transcrição, a entrevista foi enviada, na íntegra, para os participantes, para a confirmação do conteúdo, favorecendo assim a validade dos dados.

#### **4.6 Análise dos dados**

Para análise dos dados quantitativos o teste Kolmogorov-Smirnov foi utilizado para verificar a normalidade dos dados e como não apresentaram distribuição normal a estatística descritiva é apresentada por mediana (Md) e intervalos interquartílicos (Q1-Q3), bem como frequência (f) e percentual (%) para os dados categóricos e para a comparação dos grupos foi utilizado o teste “U” de Mann-Whitney. A homogeneidade das variâncias foi verificada através do teste de Levene. Estas análises foram realizadas com o auxílio do software SPSS (versão 22.0 para Windows) e a significância adotada para todas as análises foi  $p \leq 0,05$ .

Para a análise e interpretação dos dados qualitativos foi utilizada a análise de conteúdo do tipo categorial, com o método de análise temática seguindo os passos de pré-análise, exploração do material e interpretação dos resultados (BARDIN, 2008). Além da codificação da informação foram realizados recortes significativos, enumerando e agrupando as unidades de significados em categorias. Os recortes do texto foram baseados nas unidades de registro temática e da unidade de contexto, a qual auxilia na compreensão e inferências. A enumeração foi baseada na presença e na ausência dos elementos no texto e na frequência (aparições dos elementos no texto). As categorias foram previamente definidas por meio da matriz de análise (Apêndice D, E e F), baseada nos critérios de pertinência do modelo teórico de suporte da pesquisa: exclusão mútua (entre categorias), homogeneidade (dentro das categorias), a objetividade e a fidelidade (mesma matriz categorial quando submetida a várias análises deve ser codificada da mesma maneira) e a produtividade (permite fazer inferências).

# **5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

---

---

Atendendo aos objetivos estabelecidos para este estudo, o presente capítulo está organizado em três tópicos para facilitar a compressão dos resultados e a sua interpretação. No primeiro tópico, apresentamos a caracterização do contexto sociocultural em sua dimensão espaço-temporal numa tentativa de identificar as fases que foram determinantes na evolução da Educação Física em Maputo-Moçambique.

No segundo tópico, abordamos as propriedades da pessoa na dimensão sociodemográfica e características pessoais, e na sequência, o terceiro tópico, no qual exploramos as interações pessoa-contexto, buscando as características ambientais que poderão ter influenciado a motivação dos escolares. Assim, o desenvolvimento passa a ser entendido, não só como resultado de agentes ambientais nem apenas como uma função das características da pessoa, mas, como o produto de um processo interativo (KREBS, 1997).

## **5.1 Caracterização do contexto sociocultural da Educação Física na cidade de Maputo**

Neste tópico, descrevemos o contexto delineado em dois períodos distintos (baseado nos depoimentos dos informantes e nos documentos oficiais) que caracterizam o percurso histórico da Educação Física na cidade de Maputo/Moçambique, os quais evidenciam os avanços que marcaram cada fase e como as estruturas governativas constituíram-se como base para o desenvolvimento da Educação Física local.

A Educação Física moçambicana é herança da colonização portuguesa que durou quase 500 anos, nasce nas últimas décadas do regime colonial por volta do ano de 1927 e vai se aperfeiçoando até 1974 (fim do regime), primeiro período de nossa caracterização (era colonial). Após o regime colonial (segundo período – era pós independência), a primeira fase deste período vai de 1975 à 1985, na qual a Educação Física ganha estatuto legislativo, nesta época o país já estava nas mãos do povo

moçambicano; na segunda fase, entre 1986 e 1992 regista-se uma estagnação no desenvolvimento do país em decorrência da guerra civil; de 1993 à 2013 (terceira fase) a Educação Física conhece um avanço na abordagem científica com a criação da primeira faculdade de Educação Física e esporte do país. Na quarta fase que vai de 2014 à 2016, ocorreu a implementação do novo regulamento geral de avaliação do ensino que trouxe uma mudança positiva para Educação Física (Figura 7).

**FIGURA 7.** Evolução da estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1927 – 2016.



**Fonte:** Próprio autor.

A Figura 7 mostra o percurso evolutivo que caracterizou a Educação Física moçambicana desde a sua criação, na década de 1930 até a atualidade. Essa evolução evidencia os esforços do macrossistema (governo) em tornar o contexto da EF mais significativo para os escolares. De acordo com Krebs (1995), as aulas de Educação Física só serão relevantes para o desenvolvimento do aluno, se tiverem o seu

significado legitimado pela intencionalidade deste. Atentando essas proposições, apresentamos a seguir os períodos que caracterizam o contexto neste estudo.

Importa referir que ao longo da nossa descrição histórica da evolução da estrutura de Educação Física usaremos maioritariamente o nome do país “Moçambique” em detrimento do nome da cidade “Maputo” por várias razões das quais se destaca o fato de Maputo ser a capital do país, portanto, é impossível falar da história de Maputo sem falar de Moçambique, visto que quase todas as decisões político-administrativas sobre o país se refletem em larga escala na capital e por outro lado, no primeiro período da nossa descrição Moçambique era uma província ultramarina de Portugal colonial e sua capital na altura era Lourenço Marques atual Maputo.

### **5.1.1 Era Colonial**

#### **Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1927 à 1974**

Este período corresponde ao momento histórico que marcou sobremaneira o povo moçambicano, foi um período de restrição ao direito à liberdade e opressão colonial portuguesa aos nativos. Nesta época, Moçambique era governado por Portugal, sendo que as políticas educativas eram definidas em Portugal e aplicadas nas colónias (Moçambique). Esta fase é caracterizada pela existência de um sistema educativo com dois tipos distintos de ensino, a educação indígena (negros) e a educação de elite para o colonizador e o assimilado (negros civilizados), o ano de 1927 é marcado pela reorganização do ensino primário e pelo surgimento da Educação Física nas escolas moçambicanas, embora nas escolas indígenas se limitasse as práticas gímnicas. Essa época é caracterizada no depoimento de alguns entrevistados:

a Educação Física nascia como/ torna se uma necessidade porque assim pode se considerar uma herança da educação colonial, porque as instituições de Educação Física que existem agora em Moçambique ... existiam desde o período colonial ... desde há muito tempo ... porque mesmo naquela altura que era colónia existia uma necessidade de que a comunidade nesse caso a sociedade moçambicana praticar desporto ... só que esse desporto não era para todos havia uma parte de moçambicanos que não tinha direito de praticar o desporto como está acontecendo agora

porque as instalações eram para brancos ... significa que aqui havia um sistema polarizado ... por lá se chamavam alguns indígenas porque tinha um estado social que assim o acreditavam outros eram bem mais pretos ... outros não sei o quê ... agora essas estratificações sociais por sua vez não possibilitavam que todos participassem... (D3)

a Educação Física existe desde a época colonial praticamente nunca deixou de existir ... agora a única diferença que se operou aqui foi aquela de deixar de haver turmas separadas de homens e mulheres e ficar turmas mistas... (P3)

Neste período, as políticas da educação e Educação Física eram definidas na metrópole (Portugal) e a estrutura da EF ainda era muito frágil, o que trouxe em 1939, a Mocidade Portuguesa (MP) a Moçambique (Boletim Oficial de Moçambique nº 41, 1927; Boletim Oficial de Moçambique, nº 39, 1942). O trabalho da MP de Moçambique se estendia para além das escolas, sendo orientado exclusivamente aos jovens oriundos da Europa e aos assimilados. Este organismo era responsável pela regulamentação e coordenação das práticas físicas na colónia. Nesse seguimento, cria-se em Portugal em 1940, o Instituto Nacional de Educação Física (INEF) e em 1969 inicia a formação dos professores de Educação Física em Moçambique que visava a formação de profissionais de nível médio para trabalhar como Instrutores de Educação Física (Figura 8) (DOMINGOS, 2010).

**FIGURA 8.** Foto dos alunos do curso de Educação Física de Moçambique, 1973. Cidade de Lourenço Marques (atual cidade de Maputo).



**Fonte:** The Delagoa Bay Company, 2011.

A Educação Física moçambicana desde a sua génese esteve ligada ao esporte, característica esta, que se espelha nos programas de Educação Física do currículo atual (embasados nos esportes), conforme salientam alguns depoimentos:

(...) antes da independência praticava-se desporto lá mas só que esse desporto era para algumas elites ta a perceber ... agora com a independência passaram a ser já benefício para os moçambicanos de uma maneira geral... (D3)

baseiam-se muito naquilo que querem que sejam os Jogos Desportivos Escolares ... (...) fundamentalmente está muito interligado com a parte desportiva... (P3)

Este período é marcado por decretos e diplomas legislativos que tornam a Educação Física uma prática educativa nas escolas da colónia para além de tentar retirar da Educação Física escolar o carácter esportivo (Boletim Oficial de Moçambique nº 20, 1930). Essas ações, embora não tenham logrado o êxito pela carência de quadros na altura, demonstram o quanto o macrossistema (governo colonial português) estava empenhado no desenvolvimento e valorização da Educação Física (DOMINGOS, 2010).

## **5.1.2 Era Pós Independência**

### **5.1.2.1 Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1975 à 1985**

O segundo período da estruturação da Educação Física tem início em 1975 (descrito em quatro fases), o qual é marcado pelo fim da dominação colonial portuguesa e proclamação da independência nacional de Moçambique a 25 de Junho de 1975 (Figura 9, p. 45). Esta transição administrativa trouxe consigo, por um lado grandes desafios ao novo macrossistema (governo da FRELIMO) que se deparou com a fuga massiva de quadros para a ex-metrópoles e por outro lado, muitos benefícios ao sistema educativo no que diz respeito a adaptação dos currículos a realidade do povo nativo e restituição dos direitos e liberdades fundamentais aos moçambicanos. É nesse contexto, que à luz da nova constituição da então República Popular de Moçambique

(República de Moçambique) consagra-se o acesso e a prática da Educação Física e do esporte um direito de todo cidadão moçambicano, como atestam os depoimentos dos dirigentes e professor.

(...) a constituição prevê a Educação Física como direito para todas crianças ... (...) a Educação Física sempre está consagrada na Constituição da República... (D4)

(...) esses nossos clubes o Maxaquene ... o Clube de Desportivo ... o Clube Ferroviário são do tempo colonial todos eles ... (...) agora com a independência passaram a ser já benefício para os moçambicanos de uma maneira geral onde não se proibia que ninguém participasse de um clube desportivo ... não se proibia que ninguém praticasse uma modalidade desportiva que quisesse... (D3)

(...) a Educação Física e desporto constitui um direito fundamental da população não é:: devendo ser garantidos no sistema educativo e outros aspectos da vida social nóm...(D2)

(...) a quando da criação da Constituição da República seria possível lá encontrar a Educação Física estruturada ... leis como tal ... (...) sei que ela consta da Constituição da República e lá vem plasmada como Educação Física... (P2)

Nesse contexto, percebemos que ao abrigo da lei a Educação Física ganhou uma visibilidade e legitimidade, sendo considerado um meio de educação integral, bem como de promoção de saúde e bem-estar dos moçambicanos no âmbito social, cultural, fisiológico, psicológico e intelectual.

**FIGURA 9.** Foto da proclamação da Independência Nacional de Moçambique, 25 de Junho de 1975 em Maputo.



**Fonte:** Portal do governo, 2015.

Com a independência nacional veio a necessidade da estruturação da educação no geral e da Educação Física em particular. É nesse contexto que se cria a Comissão Nacional de Educação e em seguida o Ministério da Educação.

No ano de 1976, a Educação Física ganha maior visibilidade com a criação da “Direcção Nacional de Educação Física e Desportos” no Ministério de Educação. Esta direcção tinha como missão, a promoção da prática da Educação Física e do esporte no sistema educativo garantindo uma formação e desenvolvimento integral dos escolares. Professores e dirigentes ressaltam essas mudanças na estrutura da educação e Educação Física em seus depoimentos:

1975 ... até porque o Ministério em si nessa altura era Comissão Nacional de Educação ... portanto ainda não havia o ministério ... nessa hora o Ministério foi criado depois... (P3)

(...) mas lembro-me que antes da entrada do SNE em 76 ... 78 introduziu-se algumas alterações nos programas do ensino que mudavam a estrutura colonial não é e tanto que o hino nacional não era português/

já não se cantava nas escolas o sistema colonial de uma maneira paulatina foi se substituído com o que ia surgindo com a independência... (D3)

depois da independência ... portanto de 1975 ... sim a Educação Física esteve integrada no Ministério da Educação onde existia uma Direcção Nacional de Educação Física e Desportos... (D4)

(...) depois ... pôs independência talvez adquiriu um formalismo sob o ponto de vista de política e daí para frente penso que o governo do presidente Samora acho que já tinha a Educação Física de forma estruturada... (P2)

Essa nova estrutura da Educação para área da Educação Física com a criação da Direcção Nacional de Educação Física e Desportos gerou uma nova dinâmica nos programas de massificação e promoção da disciplina e da área, instituindo em 1978 os primeiros Jogos Desportivos Escolares (JDE). Estes jogos (Figura 10, p. 47) foram um marco relevante para o microssistema (estrutura da Educação Física), no que diz respeito a promoção das disposições desenvolvimentalmente geradoras dos escolares e consequente desencadeamento de processos proximais eficientes (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998). Essas evidências podem ser observadas nos depoimentos dos dirigentes:

(...) já há um movimento desportivo que levava os alunos para que de alguma maneira pudessem ter a prática de atividades desportivas ... já se introduziu em 78 os Jogos Desportivos Escolares e em 80 os segundos Jogos Desportivos Escolares... (D3)

(...) na nossa província especifica que é a cidade de Maputo todos anos nós temos essas fases ... a fase interna que é a fase inter-tuma ... a fase distrital e a fase provincial e há competições nas diferentes modalidades... (D2)

(...) tenho um exemplo que é da Neyde ... (...) foi considerada uma das melhores jogadoras de basquete nos africanos que houveram aqui ... (...) ela foi nossa atleta no festival da província de Maputo ... partiu da nossa selecção/ da selecção da cidade de Maputo... (D2)

Esses relatos são elucidativos em relação ao papel promotor de atributos pessoais positivos dos escolares em desenvolvimento exercido pela nova estrutura (JDE) criada a nível do macrossistema, a qual proporciona altos níveis de autonomia e

percepção de competências para além de promover relações interpessoais, favorecendo a motivação autodeterminada dos alunos e, conseqüente, valorização da Educação Física escolar (DECI; RYAN, 2000). Percebe-se ainda que, as crianças buscam o envolvimento com outras atividades fora do microsistema (Educação Física), essa busca por atividades mais complexas acaba reestruturando positivamente o ambiente das crianças (BRONFENBRENNER, 1995).

**FIGURA 10.** Fotos das competições do festival nacional dos Jogos Desportivos Escolares na cidade de Pemba, província de Cabo Delegado, 2015.



\*Não foram encontrados registos fotográficos dos JDE referentes aos anos 1978 e 1980.

**Fonte:** Centro de documentação e informação desportiva de Moçambique, 2015.

Os depoimentos evidenciam ainda, o quanto na interação dinâmica entre a criança e outras pessoas em seu ambiente social (que não sejam os pais), se faz necessária a existência de um governo (políticas públicas) que seja capaz de congrega as políticas desenhadas às condições concretas dos locais de aplicação (micro, meso, exossistema) por forma a garantir experiências positivas e significativas às crianças em desenvolvimento no contexto (KREBS, 2011). Segundo Bronfenbrenner (1996), essa interação incrementa as contingências de desenvolvimento da criança, na medida em que as atividades sejam conscientes e orientadas para a tarefa.

A estruturação do sistema educacional moçambicano continuou registrando momentos marcantes, com destaque para a criação em 1983 sob o governo da então ministra Graça Machel do Sistema Nacional de Educação (SNE), que visava a substituição de alguns programas de ensino do antigo regime que ainda eram usados por programas novos e atualizados. À luz da lei que cria o SNE (Lei nº 4/83 de 23 de março de 1983) a Educação Física passa a ser uma disciplina obrigatória para todas as crianças do sistema a semelhanças das demais disciplinas curriculares.

Em sequência, criou-se a Secretaria do Estado de Educação Física e Desportos com o objetivo de conferir certa autonomia a área, a secretaria até 1985 subordinava-se diretamente ao Conselho de Ministros, passando dois anos depois o seu titular, a subordinar-se ao Ministro da Educação, por força do Decreto Presidencial n.º 5/85, de 22 de Maio de 1985. Esta fase da estruturação da Educação Física foi mencionada pela maioria dos dirigentes:

(...) com a introdução do Sistema Nacional de Educação em 1983 o SNE ... (...) aparece já uma Educação Física já estruturada onde é obrigatório na sala de aulas desde a 1ª classe até ao fim do ensino pré-universitário na altura que era a 11ª classe ... (...) quando entra o SNE em 1983 a então ministra era Graça Machel ministra da Educação e Cultura na altura ... a esposa do falecido presidente Samora Machel ... (...) todo aluno que está numa escola tem a Educação Física como obrigatória como as outras disciplinas a partir de 83 para cá as coisas começaram a ser diferentes... (D3)

(...) pode consultar na lei 4/83 de 23 de março ... (...) a Educação Física está inserido no Sistema Nacional de Educação ... (...) a disciplina de Educação Física não foge as outras disciplinas história ... português ... matemática... (D2)

(...) é uma disciplina curricular obrigatória para todos alunos de todo sistema do ensino ... portanto todos alunos do ensino primário ... secundário e técnico profissional... (D4)

(...) a partir de 1983 criou-se uma Secretaria do Estado de Educação Física e Desportos um órgão independente ... independente do Ministério de Educação ... (...) este órgão ajudava mais no sentido do desporto e Educação Física quando é criada a Secretaria do Estado da Educação Física e Desporto ... então a nível do ensino em cada uma das direcções de ensino existia lá um elemento que respondia pela Educação Física ... portanto tínhamos elemento no ensino técnico ... elemento no ensino

primário e no ensino secundário ... nos departamentos de orientação pedagógica no Ministério da Educação... (D4)

De acordo com essas proposições, compreendemos o quanto o envolvimento do macrossistema através da criação de departamentos (direções e secretarias) que desenvolveram programas e iniciativas a nível dos microssistemas propiciou a promoção da Educação Física e o desenvolvimento das propriedades pessoais dos escolares. Assim, percebe-se o quanto a consistência dos programas e as interações entre os contextos desde o mais remoto (macrossistema) até ao mais imediato (microssistema) influenciaram no processo de desenvolvimento dos escolares. Segundo Bronfenbrenner (1992), “o grau de estabilidade, consistência e predições em qualquer elemento do nível dos sistemas, durante um tempo, constitui uma ecologia do desenvolvimento humano”.

#### **5.1.2.2 Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1986 à 1992**

A fase que vai desde 1986 até 1992 foi marcada por uma estagnação no desenvolvimento do país como um todo afetando negativamente a Educação Física, esta foi uma fase marcada por uma guerra civil (conhecida como a guerra dos 16 anos) envolvendo o governo (FRELIMO) e o movimento de guerrilha (RENAMO) que durou 16 anos, nos quais escolas e outras infra-estruturas foram destruídas, populações deslocadas (Figura 11, p. 50), insegurança e instabilidade generalizada que levou a paralisação da realização da fase final do movimento esportivo escolar (JDE) que só foi retomado anos mais tarde em 1998 após a assinatura do acordo de paz em 1992 (Acordo Geral de Paz em Roma, 1992) pelos beligerantes. Esta fase é ressaltada nos depoimentos de dois informantes:

(...) depois suspenderam-se durante o tempo de guerra que havia aqui ... não havia condições para a prática regular porque é um movimento que reúne todas as províncias ... se reúnem numa zona na fase final ... (...) então isso suspendeu-se durante a guerra agora reativaram os jogos escolares em 1998 até a atualidade... (D3)

(...) me lembro que a fase nacional dos Jogos Desportivos Escolares sofreu uma paralisação durante a guerra de desestabilização e só se realizava em zonas nesse período... (P3)

Na perspectiva de Bronfenbrenner (1992) e Krebs (1997), este período é marcado pela ocorrência de transições ecológicas não normativas em decorrência da intensificação da guerra civil, na qual muitos povoados foram obrigados a abandonar suas zonas de origem e o livre-trânsito pelo territorial nacional ficou ameaçado, o que levou o macrossistema a redefinir a questão da promoção da unidade nacional e da Educação Física através dos JDE, tendo em consideração que já era impossível transitar em segurança de uma zona do país para outra, as competições passaram a serem realizadas em zonas, reunindo menor número de participantes em locais onde haviam mais condições de segurança.

**FIGURA 11.** Fotos de alguns momentos da guerra civil em diferentes regiões de Moçambique, 1986-1992.



**Fonte:** Herdeiro de Aécio, 2015; Moçambique para todos, 2016.

### 5.1.2.3 Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 1993 à 2013

Os anos de 1993 à 2013 caracterizam a terceira fase da estrutura da Educação Física, esta fase registrou como grande avanço na área, a criação da primeira faculdade de Educação Física e esportes do país pelo então Instituto Superior Pedagógico (atual Universidade Pedagógico/UP) em 1993, denominada na altura Faculdade de Ciências de Educação Física e Desportos (FCEFD) na cidade de Maputo. Importa referir que até então, a única instituição que formava profissionais na área de Educação Física e esportes em todo país era o Instituto Nacional de Educação Física (INEF), que formava professores de nível médio (Figura 12, p. 52). Desde o ano de sua criação, a FCEFD partilhou as mesmas instalações com o INEF (Figura 13, p. 53) até o ano de 2002, quando se extinguiu o INEF com o crescimento da FCEFD.

Essas duas instituições desempenharam um papel relevante na elaboração dos programas de ensino da Educação Física, cooperando com o Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação (INDE) que é o órgão do Ministério da Educação responsável pela elaboração dos currículos, programas e alguns manuais de ensino. As transições e cooperações entre os exossistemas que caracterizaram este período foram ressaltadas em alguns depoimentos dos dirigentes:

(...) o que aconteceu é que a partir do ano 2002 um pouco depois de ter aberto a faculdade de Educação Física éh:: encerrou-se a formação média/ então a formação média dos professores/ isso fez com que hoje por exemplo haja falta de professores formados ao nível primário... (D4)

(...) o Instituto Nacional de Educação Física na altura o INEF ... antigo INEF formava professores para dar Educação Física ... (...) INEF formava professor para Educação Física a partir de sexta para cima... (D3)

Se por um lado, a criação e crescimento da FCEFD trouxe um avanço na formação de professores para o nível secundário, médio e superior por outro lado, a extinção do INEF afetou negativamente a formação de professores qualificados para o nível primário. Sob a ótica de Bronfenbrenner (1996) e Vieira et al. (2015), de certa forma a criação da FCEFD, vai conferir aos professores conhecimentos e habilidades

que favorecerão o desenvolvimento motor e intelectual dos alunos, através do planejamento de atividades e tarefas adequadas (desenvolvimentalmente geradoras) as habilidades e condições físicas do aluno.

**FIGURA 12.** Foto dos alunos de uma das últimas turmas do curso de Educação Física do INEF numa aula de natação, cidade de Maputo, 2002.



**Fonte:** Próprio autor.

Quando abordada a questão da elaboração dos currículos e programas de ensino usados no Sistema Nacional de Educação, os dirigentes informaram que era do Ministério da Educação a responsabilidade de elaborar os currículos e programas de ensino usados no SNE, para isso contavam com a colaboração das instituições de ensino no caso da Educação Física contaram muito com a colaboração do então Instituto Nacional de Educação Física e da Faculdade de Ciências de Educação Física e Desportos, como atestam os depoimentos:

(...) a responsabilidade de elaborar o currículo de Educação Física é do Ministério da Educação, através do Instituto Nacional do Desenvolvimento da Educação INDE... (D4)

(...) o Ministério de Educação através do INDE é que faz os programas de ensino ... por exemplo está aqui o programa é o plano curricular do ensino secundário fizemos aqui no INDE ... (...) até os manuais como pode ver que aqui está o livro nós é que fazemos aqui mandatados pelo Ministério de Educação por isto esta instituição pertence ao Ministério da Educação... (D3)

(...) nós trabalhamos com o conselho da Universidade Pedagógica faculdade de Educação Física concretamente ... (...) professores do INEF e da faculdade estavam juntos mas são diferentes/ então foi uma mais-valia no sentido de que eles deram seu contributo ... (...) foram muito valiosos ... colaboramos muito com o Dr. [E] ... com também Dr. [A] ... com Dra. [MS] e com o Dr. [M] e muitos quantos colaboram connosco na elaboração dos matérias... (D3)

De acordo com os depoimentos, o Instituto Nacional de Desenvolvimento de Educação (um órgão do MINEDH) tem a incumbência de elaborar os programas de ensino, os manuais didáticos e os respectivos conteúdos, para tal, vem contando com a colaboração da FCEFD e do INEF, evidenciando-se o papel destas duas instituições no desenvolvimento da Educação Física que vai para além da formação de professores e profissionais de Educação Física.

**FIGURA 13.** Fotos das instalações do INEF e da primeira faculdade de Educação Física e esportes (FCEFD-UP) de Moçambique, na cidade de Maputo, 1993 - 2002.



**Fonte:** SAPO Fotos, 2016.

Outro marco deste período foi a criação da Direção da Educação Física e Desporto Escolar, da Política do Setor da Educação Física e Desporto em 1995 e da lei

do Desporto em 2002 (MJD, 2005). A Política do Setor da Educação Física e Desporto e a lei do Desporto foram criadas para conferir maior papel aos agentes económicos na promoção de iniciativas no campo social, cultural e esportivo, visto que até então o macrossistema não havia legislado sobre o envolvimento das instituições privadas e agentes económicos na esfera esportiva. Alguns depoimentos dos informantes atestam essas transições:

(...) existe aliás uma Direção Nacional de Educação Física e Desportos junto ao Ministério mas agora parece que foi suprimida a Direção Nacional e ficou apenas a Direção de Educação Física e Desporto Escolar... (P3)

(...) em 1995 é quando se cria a Direção Nacional ... a Direção de Educação Física e Desporto Escolar/ não era nacional/ era Direcção só ... aí a Educação Física ... portanto ficou na responsabilidade dessa Direcção tanto a Educação Física assim como o desporto... (D4)

(...) tem uma direcção que tem a ver com a prática de atividades desportivas específicas então essa é uma direcção criada por forma a poder de alguma maneira monitorar para não dizer controlar/ se não monitorar ... avaliar ... acompanhar as atividades de Educação Física nas escolas ... então essa direcção se ocupa para além disso também se ocupa com os Jogos Desportivos Escolares... (D3)

Essa interação entre o macrossistema e os exossistemas ao abrigo da legislação do setor da Educação Física e do esporte permitiu que empresas privadas, agentes económicos e ONGs se envolvessem no apoio das iniciativas do setor da Educação Física e do esporte, através de promoções de competições esportivas, concessão de equipamentos esportivos, bem como da formação e capacitação de professores e agentes esportivos. Importa salientar que o estímulo desses privados para o envolvimento nessas iniciativas esportivas escolares, está ao abrigo da lei do mecenato (Boletim da República número 11/2002, 2002), segundo a qual, as instituições privadas e agentes económicos que apoiam as iniciativas esportivas têm o benefício de algumas isenções ou reduções nas tributações fiscais.

Na sequência, no âmbito da descentralização, no ano de 2004, o governo central passa a tutela da educação básica ao Conselho Municipal da Cidade Maputo (CMCM) (Figura 14, p. 56) com o propósito de conferir mais autonomia aos governos locais e imprimir maior dinamismo na máquina governativa. Neste período da estrutura da EF,

verifica-se a criação de laços indiretos, também considerados ligações intermediárias, onde as novas estruturas envolvidas no desenvolvimento do microsistema não interagem face-a-face com os alunos, mas exercem uma influência sobre o seu ambiente imediato, a este tipo de ligação, Bronfenbrenner (1996) chamou de rede social de segunda ordem. Essas transições são assinaladas nos depoimentos dos dirigentes:

(...) este processo de transferência vem já por ai 2004 ... (...) o governo de [C]/ o presidente [C] é que começa este processo ... (...) é o nível básico que é de 1ª à 7ª classe que está na tutela do município ... (...) é a descentralização em si para que os governos locais possam ter certa autonomia no que concerne a educação básica não é e talvez é deixar a máquina governativa ... a máquina central talvez diluir a carga que tinha não é que passa para as outras áreas que podiam tomar uma dianteira por si... (D1)

(...) a nossa política atual é tentarmos descentralizar cada vez mais ... o Ministério ter um papel de monitor e não ser ele a fazer as coisas políticas/ não ser o Ministério a fazer as políticas e querer controlar e executar ... nós não executamos ... (...) com a descentralização a maior parte dos programas são feitos lá localmente ao nível do distrito ... tempos atrás nós é que centralizávamos mas vimos que não temos capacidade nem humana nem material... (D4)

(...) então o que tem acontecido é que nós vamos acompanhando como é que a Direção da Educação da Cidade tem feito o seu trabalho/ então paulatinamente vamos nos inteirando como as coisas são feitas ... são planejadas ... são programadas por aí em diante para dizer que somos tão verdes para talvez estarmos em frente deste processo porque é um processo novo claro ao nível dos documentos isto já tem longa data mas a realidade é só agora que estamos a começar a nos inteirmos deste processo ... (...) também é sabido que essa transferência ainda não é uma transferência em termos de recursos materiais ... financeiros isso ainda não aconteceu ... nem recursos humanos ... (...) tudo ainda está na Direção de Educação... (D1)

No entanto, os depoimentos revelam que essa transição não foi efetiva a medida que não abrangeu todos os níveis de ensino (somente o ensino básico que vai da 1ª a 7ª classe) e nem a transferência dos recursos humanos e financeiros necessários para que o processo tivesse a dinâmica desejada, fazendo com que o setor da Educação

Física e esporte do CMCM não sentisse autonomia para intervir ao nível das escolas, reservando-se apenas ao papel de observador.

Analisando essas transições, percebemos que o macrossistema desenhou políticas de descentralização visando conferir maior dinâmica ao processo de desenvolvimento da educação, contudo essas políticas não foram acompanhadas de ações concretas que possibilitassem a sua execução no terreno, o que se observa especificamente no caso da área de Educação Física que não ganhou o dinamismo esperado neste processo de descentralização. Segundo Krebs (2011), não houve integração de todos microssistemas por parte do macrossistema, por forma a garantir a concretização dos objetivos traçados.

**FIGURA 14.** Foto do edifício do Conselho Municipal da cidade de Maputo, 2016. Inaugurado em 1 de Dezembro de 1947 para acolher a então Câmara Municipal de Lourenço Marques.



**Fonte:** Maputo City Hall, 2012.

Atendo-se aos depoimentos expostos neste período da estrutura da EF, percebemos como funcionam as interconexões entre os ambientes, partindo do mais abrangente até ao mais restrito, no qual evidenciaram-se grandes avanços no que tange a criação da primeira instituição de ensino superior e da política do setor, para além da cooperação interinstitucional que favoreceram em grande escala a área da EF. Por outro lado, evidenciou-se alguns retrocessos, sobretudo no campo da formação de professores de Educação Física com a extinção do INEF, que era antes da criação da

FCEFD a instituição que assegurava a formação de profissionais da área que atuavam em todos os níveis de ensino, lazer-recreação e esporte no país. Esta extinção criou uma lacuna quanto a existência de professores de EF qualificados ao nível do ensino primário. Nessas transições, fica clara a influência dos ambientes mais distantes (exossistema e macrossistema) sobre os ambientes imediatos (microsistemas) nas quais observamos a criação da FCEFD e a lei do mecenato, como eventos que trouxeram mudanças positivas na área de EF no que diz respeito a promoção dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1995).

#### **5.1.2.4 Estrutura da Educação Física em Maputo/Moçambique de 2014 à 2016**

A quarta e última fase da estrutura da Educação Física vai de 2014 à 2016, nesta fase circunscrevemos desde o regimento às atividades que caracterizam a Educação Física na escola (microsistema), exploramos desde o ambiente infra-estrutural até a participação do aluno nas aulas. A Educação Física para além de estar preconizada na Constituição da República e na legislação do SNE vale-se dos programas e planos de ensino como pilares regimentares, nos quais estão definidos seus objetivos e metas. Essas diretrizes são definidas em nível do macrossistema (Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano) e são encaminhados ao exossistema (Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo), daqui seguem ao mesossistema (Direcções Distritais de Educação) que encaminha-os ao microsistema (escolas) para sua implementação, conforme descreverem alguns depoimentos:

(...) dentro do plano do estudo ... (...) no programa de ensino secundário tem para cada nível os seus objetivos bem definidos ... objetivos gerais e específicos estão bem definidos os objetivos ... (...) o Ministério de Educação normalmente distribui os programas de ensino às Direcções Provinciais e elas por sua vez vão éh:: fazer a sua distribuição ao nível distrital ... escola e todo professor na escola trabalha com base no programa de ensino elaborado e definido pelo Ministério da Educação... (D4)

(...) nós a nível central definimos aquilo que são as regras ... as normas como isso deve acontecer e isso vai descaindo ... vai descaindo até Direcção Distrital e a Direcção Distrital por sua vez vai dar essa

informação aos responsáveis ao nível de cada escola do seu distrito ...  
 (...) nós estamos mais próximo ao distrito a Direcção Distrital e o distrito  
 mais próximo a escola ... então há este elo de ligação ... (D2)

(...) as normas ou instrumentos tirando a Constituição estaria a falar dos  
 programas do ensino sob os quais nós pudemos nos apoiar a planificação  
 das aulas ... (...) a Direcção proporciona os objetivos já tem lá plasmado  
 no programa anual não éh ... é possível encontrar lá os objetivos finais de  
 cada cadeira ... (P2)

Entretanto, o cumprimento dessas diretrizes vai depender da estrutura de oportunidades e recursos existentes nos microssistemas, o que nos levou a averiguar as condições ambientais propiciadas pelo macrossistema para a implementação e sucesso dessas diretrizes. Apuramos que os recursos financeiros para a aquisição de material didático para a EF provém fundamentalmente do orçamento do estado, de alguns parceiros e de fontes internas das próprias escolas como é o caso do dinheiro das matrículas e de aluguel dos recintos esportivos à privados para eventos sociais (festas e casamentos). Porém, estas práticas não têm favorecido todas as escolas, dada a assimetria entre elas, para além de que, em alguns casos essas práticas colocam em risco a conservação das próprias infra-estruturas esportivas, sem falar das escolas que não possuem a infra-estrutura básica para a realização das aulas (Figura 15, p. 60), tais dificuldades são retratadas nos depoimentos dos professores e dirigentes:

(...) a compra do material desportivo provém ou do orçamento do estado ou de parceiros ... há parceiros também que apoiam o desporto escolar mas a base ... a base provém do orçamento ... (...) as escolas secundárias por exemplo tem alguns recintos desportivos que podem arrendar nos tempos livres ... nos tempos em que não estão a usar os campos arrendam a outras instituições ... aquele valor/ uma parte daquele valor pode servir para compra do material desportivo ... nas escolas primarias por exemplo/ ou aquele valor das matriculas também uma parte daquele valor que eles alocam nas matriculas pode servir para compra de material ... (...) bom ... temos escolas com poucas infra-estruturas mas temos aquelas que também não tem infra-estruturas... (D2)

((risos)) bom ... as infra-estruturas não são assim tão ideais mas eu segundo quando vejo a nossa realidade são razoáveis para a gente trabalhar ... não são todas escolas que têm essas infra-estruturas para

trabalharem ... você vai a Polana por exemplo/ há uma escola Polana lá mais para o interior nem tem espaço para jogar ... nem para correr mas nós temos esse espaço para correr e jogar ... temos que ser criativos eu acho que temos o mínimo/ o mínimo para a nossa realidade comparando com as outras escolas... (P1)

(...) vem do Orçamento do Estado são 10% do orçamento da escola e esse valor portanto ... tem que funcionar para a Educação Física ... mas o que acontece muitas vezes a gente fica sem perceber porque que não há nada ... por exemplo à dois anos que não se compra nada aqui ... (...) nem dinheiro dos casamentos quando alugam para casamentos aqui não dão depois os alunos é que devem vir limpar com roupa branca quando vierem fazer as aulas os óleos que sobram aqui e nós já reivindicamos isso só que ainda continua a existir momentos em que as pessoas vêm usam a instalação para isso ... mas não é boa coisa... (P3)

nós temos o fundo escolar para começar ... não temos apoio externo pelo menos por enquanto já tivemos antes mas foi momentâneo não foi de longa duração pela Right to Play no que dizia respeito ao material escolar ... (...) inclusive até esteve mesmo por pouco para construir um pavilhão só que mudou-se o projeto porque os dirigentes da Right to Play entenderam que ao invés de fazer um pavilhão nessa instituição foram procurar uma escola mais carenciada ... (...) simplesmente é o valor das matrículas e a partir desse valor todos os restantes projetos faz-se com base nesse valor ... então o orçamento da instituição é feito com base nas matrículas ... (...) a instituição tem um campo de areal de dimensões mais ou menos provavelmente entre trinta por quinze ou vinte ... trinta de comprimento quinze ou vinte de largura apenas isso ... é areal e não temos nenhuma área cimentada ... não temos tabela ... não temos ginásios e outras áreas afim da academia ... (...) para que pudéssemos praticar um pouco de tudo que vem acordado no programa... (P2)

Analisando os depoimentos, observamos que aquisição do material didático é garantido, principalmente, pelo orçamento do estado e, por vezes, com a ajuda de alguns parceiros de cooperação, aluguel de instalações esportivas da escola e/ou ainda do valor das matrículas. Contudo, em relação a ajuda dos parceiros de cooperação, notamos que nem todas as escolas têm-se beneficiado do apoio desses parceiros para a aquisição do material didático, pois, os parceiros têm direcionado sua ajuda para escolas localizadas nas zonas mais desfavorecidas do país, as quais apresentam maiores necessidades infra-estruturais e de materiais didáticos em detrimento de algumas escolas localizadas próximo dos centros urbanos.

Ainda de acordo com os depoimentos, percebemos que o nível de assimetrias entre as escolas no que diz respeito a infra-estrutura (as mais problemáticas encontram-se nas zonas suburbana e periurbana) e a gestão das mesmas em benefício da Educação Física é acentuado a tal ponto que coloca em causa o cumprimento do planeado nos programas de ensino. Outro dado importante nessa análise foram os conteúdos que têm uma relação direta com a existência ou não de infra-estruturas e material didático.

**FIGURA 15.** Foto de infra-estruturas de Educação Física em duas escolas das zonas periurbana (foto 1) e suburbana (foto 2) de Maputo, 2016.



Foto 1. Escola da zona Periurbana.



Foto 2. Escola da zona Urbana.

**Fonte:** Próprio autor.

Os conteúdos ministrados na disciplinas (Anexo F) são fundamentados em esportes e em grande escala voltados para esportes coletivos, o que dificulta a prossecução e cumprimento dos programas e planos de ensino, de acordo com os relatos dos professores e dirigentes há dificuldades de se adquirir o material esportivo e algumas escolas não possuem infra-estruturas para tal (Figura 16, p. 63). Segundo Krebs (2011), para que essas diretivas se concretizem, é necessário que tenhamos um macrossistema que agregue todos os microssistemas nos quais a criança vivenciará o processo de desenvolvimento. Isto, partindo da ideia de que as políticas públicas são dependentes dos valores que advêm da cultura e das oportunidades existentes nos ambientes onde elas serão implementadas. A dicotomia entre os conteúdos

programáticos e a realidade dos contextos foram ressaltados nos depoimentos dos dirigentes e professores:

(...) grande parte dos conteúdos que estão a ser dados são desportos da 6<sup>a</sup> até 12<sup>a</sup> classe são desportos a maior parte do tempo ... tem também os jogos tradicionais que tem ai como conteúdos constam também jogos e danças tradicionais constam mas a maior parte são desportos... (D3)

bom o:: o Ministério da Educação tem dado algum apoio mas as escolas dentro do orçamento são orientadas no sentido de contemplarem a aquisição ... neste momento nós temos um apoio direto às escolas um financiamento técnico dirigido diretamente à escola ... então são orientadas no sentido de contemplarem todas as disciplinas incluindo a Educação Física ... (...) é um processo que é preciso transformar as mentes das pessoas que lidam principalmente as pessoas que dirigem o processo de ensino conforme eu dizia que há um orçamento na escola ... muitas vezes nós temos que ir ao terreno e encontramos às vezes que o professor não tem material nem ... é preciso trabalhar com as direcções ... com os gestores das escolas para que olhem para essa disciplina ... (...) se o professor não tiver material básico não vai poder cumprir com aquilo que são nossas exigências embora a gente/ o nosso programa seja um programa de orientação em geral não é tão rígido porque as condições dependem do local... (D4)

(...) estão virados principalmente para o desportivo é possível encontrar basquete principalmente é baseado em atividades coletivas ... entra o basquetebol ... andebol ... voleibol e tirando normalmente a primeira quinzena ou segunda quinzena de cada ano é possível encontrar as modalidades individuais como o atletismo e a ginástica ... essencialmente se for a pegar todo o programa anual vai verificar que tem muita atividade coletiva quando comparada com a atividade individual ... (...) nós trabalhamos com modalidades individuais principalmente devido a questão do espaço ham:: devido a questão do material ... normalmente quando se pede material para esta atividade chega tardiamente porque as requisições são feitas entre fevereiro e março e as finanças só disponibilizam o valor muito tarde ... (...) material de ginástica neste momento não temos como eu disse sempre temos que esperar pela resposta das finanças ... nesse momento não temos ... só temos apitos ... um e outro meco não mais que isso... (P2)

(...) os conteúdos:: fundamentalmente está muito interligado com a parte desportiva ... (...) epah neste momento eu acho que a situação não é nada boa ... não é nada boa há muita dificuldade para ter o material didático basta ver que podemos ter aula/ damos aula por exemplo de ginástica e não há tapete ... por e simplesmente evitamos fazer coisas que exigam a

presença do tapete mas não é boa coisa ... o perigo é maior ai porque nós temos que fazer o trabalho cumprindo com aquilo que já vem como orientação da Direção da Educação da Cidade mas muita das vezes há coisas que nem podemos fazer ... caso concreto lhe mostrei vem na dosificação que temos que fazer triplo salto ... o salto em comprimento onde vamos fazer ... aqui no recinto? (...) é o meio material que precisamos e não temos/ estão aqui as bolas ... aconselharam nos a comprar duas bolas de cada modalidade ... vou comprar duas bolas para ensinar 60 crianças? (...) nós apenas temos os parâmetros daquilo que temos que fazer aqui mesmo a adjudicação vem de lá ... eles é que mandam e nós fazemos independentemente de saber se você tem ou não instalações não querem saber ... só ti mandam para lá yah é a política por isso que eu não quero falar muito dessas coisas... (P3)

(...) em termos de conteúdos temos a ginástica ... temos o basquetebol ... temos a parte do atletismo ... temos futebol ... temos jogos tradicionais ... temos a dança moçambicana .... temos andebol mais ou menos por aí ... mas a base é desporto ... (...) a direção faz o mínimo para a gente trabalhar embora não é possível a direção comprar o material devido também ao índice dos alunos ... são muitos alunos/ mas faz o mínimo ... (...) e também o próprio material não é porque chega para os alunos nós às vezes temos aqui quatro bolas de andebol para trabalhar com quantos alunos? 55 alunos que constituem uma turma... (P1)

Nestes depoimentos, nota-se claramente a incongruência entre o postulado nos programas de ensino (conteúdos fundamentalmente esportivos) e as condições infra-estruturais e/ou recursos materiais no terreno (ausência de infra-estrutura adequada e do material didático para aula), quase todos informantes relataram a falta de material didático para as aulas de Educação Física e o quanto isso poderia comprometer o cumprimento dos conteúdos programáticos estabelecidos para o ano letivo. Aqui, evidencia-se que as diretrizes do governo, quando não são acompanhadas de ações concretas, nem sempre operam as mudanças desejadas nos microssistemas.

**FIGURA 16.** Foto das condições infra-estruturais de Educação Física nas escolas das zonas periurbana (foto 1) e suburbana (foto 2) de Maputo, cidade de Maputo, 2016.



Foto 1. Escola da zona Periurbana.

Foto 2. Escola da zona Urbana.

**Fonte:** Próprio autor.

Para além da dicotomia conteúdos – realidade local, os professores reportam outro problema, a relação entre o material didático disponível e o número de alunos por turma, ou seja, a existência de turmas numerosas que chegam a ter entre 55 a 75 alunos. Essa realidade conjugada a problemática do currículo orientado para o esporte e a falta de condições materiais e infra-estruturais, pode causar o desgaste motivacional dos professores como percebemos em alguns dos seus depoimentos:

(...) são 55 alunos mais ou menos por aí ... (...) aqui eu ti falei de 55 alunos ... mas temos turmas com 60 alunos qual é a duração? há que trabalhar na base disso aí se não vai passar a vida a lamentar e não trabalhar... (P1)

(...) quer dizer é complicado dado a quantidade de alunos que nós temos/ no lugar de ter 35 alunos ou 30 alunos nós temos 60 alunos é muito ... (...) as oitavas exatamente:: são 70 alunos ... aquela mesma turma quando vai à Educação Física é aquela turma toda agora me diga que em 45 minutos faz o quê?... (P3)

(...) temos um número não superior a 75 e em alguns casos pode chegar mais ou menos a 78 ... 79 ... nas turmas das oitavas é mais reduzido até 70 pelo menos... (P2)

Observando os relatos dos professores denota-se certo desapontamento com relação ao sistema educativo e administrativo, no que toca a conjugação entre o número de alunos, o material didático e o tempo disponível para aula, visto que tal combinação é contraditória (turma numerosa, duas bolas e pouco tempo de aula) e vai exigir um desdobramento de esforço por parte dos professores para atenderem as demandas da aula. Fica evidente que o papel mediador e promotor exercido pelo macrossistema sobre os microssistemas, quando bem articulado produz uma influência positiva nas características dos microssistemas promovendo o seu desenvolvimento. Contudo, a não agregação por parte do macrossistema das diretrizes às necessidades e condições dos microssistemas pode afetar negativamente o sistema de crenças, as oportunidades e valores desses microssistemas e, conseqüentemente, influenciar no desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1995; KREBS, 2011).

Partindo do pressuposto de que uma pesquisa do desenvolvimento em contexto tem que se preocupar com o sentido bidireccional do desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998), apresentamos em seguida as propriedades da pessoa na extensão sociodemográfica e regulação comportamental em relação as atividades desenvolvidas nos microssistemas dos alunos.

## **5.2 Propriedades da pessoa**

A pessoa, na perspectiva do Modelo Bioecológico engloba as interações entre as características bio-psicológicas e as múltiplas relações interpessoais e interambientais frutos do envolvimento do indivíduo com o contexto, sendo que, essas interações vão determinar o funcionamento eficaz dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011). Assim, este tópico caracteriza as interações dos alunos com outras pessoas e as atividades nas quais os mesmos se envolviam, bem como os fatores de satisfação e motivação para as atividades da aula.

### 5.2.1 Caracterização geral de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo

A análise das características pessoais dos escolares, para além do contexto anteriormente descrito, levou em consideração os elementos sociodemográficos e as interações dos escolares.

Nesse contexto, caracterizamos os elementos sociodemográficos, bem como as atividades curriculares e extracurriculares nas quais os escolares se envolviam. Com relação ao ciclo de ensino observamos que mais da metade (55,6%) dos escolares pesquisados frequentava o segundo ciclo de ensino, além disso, verificou-se que 63,4% dos escolares é do sexo feminino e, ainda que a idade predominante é 13 anos. Ao analisar a zona de residência, percebemos que 49,3% (389) dos alunos é oriunda da zona periurbana e somente 9,9% é da zona urbana da cidade, o que nos remete a questão do tempo gasto de casa a escola, considerando que muitos desses alunos estudam nas zonas urbana e suburbana da cidade, sendo que gastam entre meia hora a duas horas para chegar a escola (Quadro 4, p. 29). A relação tempo de casa a escola foi identificada em alguns depoimentos dos informantes:

(...) as vezes há quem faz Educação Física no último tempo e não tem tempo de ir para casa, tem que ficar aqui na escola... (A4)

(...) de uma certa forma os alunos nem acabam por vir as vezes por causa do tempo como já tínhamos referido ... então se outros conseguem vir atrasam ou seja a maioria dos alunos atrasa conforme pode ver alunos a entrar mas a aula já começou há muito tempo... (A2)

(...) há pessoas que vivem muito longe ... eu vou falar de um caso particular nós temos 90 minutos de aula dificilmente a pessoa sai daqui e volta para casa e para prepara-se e tudo mais e voltar a escola, temos que ver o tempo também ... (...) eu na verdade sou obrigado a atrasar pai ... não saiu preparado ... não saiu de casa preparado mesmo para fazer Educação Física ... faço meus caprichos aqui ... a escola também não tem condições para isso ... tipo para poder fazer o banho ... balneários é exatamente isso não está nada fácil... (A3)

(...) há questão de condições:/: dinheiro de chapa ... (A5)

(...) não tem que equipar ao relento e não tem que sair daqui sujo para aula porque há alunos que saem daqui diretamente para a aula e quando é assim é complicado ... (...) eles vivem muito longe... (P3)

A fala do aluno A1 “há questão de condições... dinheiro de chapa” refere-se a dificuldades enfrentadas pelos alunos que moram longe da escola em ter dinheiro para o transporte em semi-coletivos (realizado maioritariamente por vans na cidade de Maputo, vulgarmente chamado de *chapa 100* em Moçambique) nos dias de aulas em período contra turno. Embora os informantes relatem a distância entre a zona de residência e a escola como uma dificuldade, demonstram vontade de se envolver com as atividades físicas extracurriculares, tal se percebe ao analisar as características que propiciam o desenvolvimento da pessoa em contexto (Quadro 4, p. 29), onde observou-se que 60,5% dos escolares praticava regularmente exercícios físicos fora da escola, 26,4% praticava esporte escolar e federado duas a três vezes por semana (aqui apresentamos a relação modalidade e numero de praticantes; Futebol=90, Basquetebol=44, Voleibol=17, Ginástica=15, Atletismo=15, Handebol=9, Futsal=10, Natação=9), com predominância para as modalidades de Futebol e Basquetebol e 44,6% tinha intenção de praticar esporte federado no futuro. O padrão de atividades nas quais estes escolares se engajavam denota o seu crescimento psicológico, a medida que buscavam por atividades que apresentavam um grau de complexidade maior e persistiam nelas ao longo do tempo (BRONFENBRENNER; CECI, 1994; KREBS, 1995).

Bronfenbrenner (1995) chamou essas atividades de molares, que são geradoras de comportamentos positivos.

### **5.2.2 Atributos pessoais de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo**

Na perspectiva do Modelo Bioecológico, os atributos pessoais (disposição, recursos e demandas) influenciam o poder e direção dos processos proximais no decurso do ciclo da vida (BRONFENBRENNER, 1998). Tais atributos (necessidades básicas e motivação) podem afetar positiva ou negativamente o desenvolvimento da pessoa em contexto. Em se tratando dos recursos (autonomia e competências) e

demandas (relacionamentos), refletem as características bio-psicológicas e os potenciais afetivos que convidam ou desencorajam as reações pessoais no ambiente social, sendo essenciais para a efetivação do processo proximal. Já as disposições (motivação) retratam as características motivacionais com poder de promover ou retardar a ocorrência dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 1998, 2011).

Com essas proposições, o presente tópico buscou identificar os fatores motivacionais de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo para a prática das aulas de Educação Física. Os resultados (Tabela 1, p. 69 e Tabela 2 p. 72) apontaram maiores níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência e relacionamento, para os escolares do 1º ciclo de ensino e o sexo masculino. Em relação aos fatores motivacionais, os escolares apresentaram um perfil motivacional autodeterminado. De fato, altos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas são normalmente associados a valorização e consideração das atividades, sendo que os indivíduos em contexto tiram maior prazer e satisfação praticando-as (DECI; RYAN, 2000).

Na Tabela 1 (p. 69) são apresentados os níveis de satisfação das necessidades básicas e de motivação dos escolares e sua comparação de acordo com o ciclo de ensino e idade.

Os resultados apontam para altos níveis de satisfação das necessidades básicas para os escolares do 1º ciclo de ensino (13 e 14 anos), que apresentaram maiores valores para as dimensões de competência (4,00) e relacionamento (4,00), o que indica que sentem sua necessidade de competência e relacionamento mais satisfeita nas aulas de Educação Física.

Já o grupo do 2º ciclo de ensino (15-18 anos) apresentou maior satisfação da necessidade de relacionamento (4,00) em relação as demais necessidades, o que sugere um sentimento de insatisfação quanto a escolha e realização das tarefas da aula por parte deste grupo.

Em relação a autonomia, o valor das medianas dos dois grupos foi baixo (3,37 e 2,75 para o 1º e 2º ciclo respectivamente), o que pode ser explicado em parte, pelo fato de esta disciplina ter um carácter obrigatório. Esse aspecto pode ser evidenciado em alguns depoimentos:

(...) no meu caso não gosto de aparecer ... a esta hora estaria a dormir ou estaria a fazer outras coisas mas por ser obrigatório estou aqui... (A2)

(...) é uma disciplina curricular obrigatória para todos alunos de todos sistemas de ensino... (D4)

O carácter curricular obrigatório da disciplina pode afetar o senso de autonomia dos alunos, visto que de uma ou de outra forma estão na aula para responderem as exigências curriculares, não se percebendo capazes de regular suas próprias ações ou escolhas sobre as atividades propostas pelo professor. Resultados semelhantes a estes foram observados nos estudos de Cox e Williams (2008) e Pires et al. (2010), realizados com população escolar que demonstraram baixos níveis de autonomia nas aulas de Educação Física por parte desta população, estes autores, justificaram que os resultados achados podem ter relação com a obrigatoriedade que se impõe sobre os alunos para a participação da aula. Embora os resultados nos remetam a ideia de que, a obrigatoriedade curricular da disciplina possa ser um fator negativo para o desenvolvimento do sentimento de autonomia nas aulas de EF, importa refletir se os alunos estão preparados para participar das aulas de forma voluntária caso seja retirada essa obrigatoriedade.

**TABELA 1.** Identificação e comparação dos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas e de motivação de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo em função do ciclo de ensino e idade.

Dimensões	1º ciclo (13-14 anos)		2º ciclo (15-18 anos)		p≤0,05
	Md	Q1-Q3	Md	Q1-Q3	
<b>Necessidades</b>					
<b>Psicológicas Básicas</b>					
Autonomia	3,37	(2,50-4,00)	2,75	(2,25-3,50)	0,01*
Competência	4,00	(3,50-4,50)	3,75	(3,25-4,25)	0,01*
Relacionamento	4,00	(3,25-4,50)	4,00	(3,25-4,50)	0,87
<b>Estilos Motivacionais</b>					
Amotivação	2,50	(1,50-3,75)	2,00	(1,25-3,00)	0,01*
Motivação Externa	3,50	(2,50-4,50)	3,25	(2,25-4,25)	0,14
Motivação Introjetada	4,00	(2,75-5,00)	3,50	(2,50-4,25)	0,01*
Motivação Identificada	5,75	(4,75-6,25)	5,50	(4,50-6,00)	0,01*
Motivação Intrínseca	5,25	(4,50-6,00)	5,00	(4,00-5,75)	0,01*

\*Diferença significativa.

**Fonte:** Próprio autor.

Ao comparar os níveis de satisfação entre os grupos, observaram-se diferenças significativas para os sentimentos de autonomia ( $p=0,01$ ) e competência ( $p<0,01$ ), sendo que o grupo de escolares do 2º ciclo apresentou-se menos satisfeito em relação ao grupo do 1º ciclo de ensino.

Já a comparação dos grupos em relação a dimensão relacionamento não evidenciou diferenças significativas ( $p=0,87$ ). O que sugere que os dois grupos têm a mesma percepção no que concerne a afetividade face às aulas de Educação Física.

Em relação aos fatores motivacionais, os resultados (Tabela 1) apontaram menores valores para a motivação controlada, na qual a motivação extrínseca apresentou medianas baixas (3,25) para os dois grupos, o que remete-nos a ideia de que, tanto o grupo do 1º ciclo, quanto o do 2º ciclo de ensino não realiza as aulas por

recompensas (nota), como seria de esperar, considerando o carácter curricular da disciplina, que exige do aluno uma nota positiva no final de cada ciclo, para a sua transição. Por outro lado, verificamos maiores valores para as formas motivacionais mais autônomas, sendo que o grupo do 1º ciclo de ensino e com idades entre 13 e 14 anos apresentou maiores medianas para a motivação identificada (5,75) e motivação intrínseca (5,25). Essa tendência de valores maiores para as dimensões da motivação identificada e motivação intrínseca prevaleceu no grupo de escolares do 2º ciclo que apresentou 5,50 e 5,00 respectivamente. Esses resultados indicam que os escolares apresentam uma regulação interna do comportamento, refletida numa maior valorização e atribuição de importância a disciplina de Educação Física. Como indicam os depoimentos dos professores e aluno:

(...) tentamos relacionar aquilo que nós damos na aula de Educação Física com o dia-a-dia... (P2)

(...) a aula de Educação Física ajuda na verdade a deixar o corpo em forma ... saudável... (A1)

Percebe-se que o trabalho dos professores ao relacionar as atividades da aula às atividades cotidianas e aos benefícios para a saúde e bem-estar, contribui para a valorização da disciplina por parte dos alunos, fazendo com passem a realizar a aula por se identificarem com as atividades nela propostas, e portanto, passam a considerar a mesma como sendo importante.

Comparando os níveis motivacionais, evidenciaram-se diferenças significativas ( $p < 0,01$ ) entre os dois grupos em todas as dimensões motivacionais com exceção da motivação extrínseca ( $p = 0,14$ ). O destaque vai para os escolares do 1º ciclo que apresentam-se mais motivados ( $p < 0,01$ ) para as aulas em relação aos seus pares do 2º ciclo, especialmente nas dimensões da motivação identificada e motivação intrínseca. Isto pode ter uma explicação no fato de que os alunos do 1º ciclo de ensino estão se iniciando no ensino secundário e, portanto, estão havidos em buscar novos conhecimentos e os conteúdos que lhes são apresentados são novos e conseqüentemente despertam mais interesse, enquanto que para os alunos do 2º ciclo, a forma como as aulas são conduzidas pode não ser muito interessante. Além disso, já

têm seus conhecimentos consolidados, as perspectivas sobre o futuro formadas e os conteúdos não constituem nenhuma novidade, mas sim uma repetição, como se pode constatar nos depoimentos de alguns dirigentes:

(...) as modalidades desportivas para todas as classes começam da 6ª classe para todo o país... já da 1ª à 5ª na aula de Educação Física o desporto não é incluso ... (...) vai subindo gradualmente desde a 6ª classe onde começa o desporto até a 12ª ... (D3)

(...) a partir da 6ª ... da 8ª classe começam a entrar algumas modalidades desportivas além da ginástica e o atletismo são as matérias que são leccionadas nessas/ ao nível do ensino... (D4)

Esses relatos podem atestar o carácter de novidade que a disciplina constitui para os alunos mais novos (1º ciclo) em relação aos seus pares mais velhos (2º ciclo). Porém, esses achados não são novos, pois foram observados em estudos anteriores envolvendo também população escolar no contexto brasileiro (DARIDO, 2004), no qual evidenciou-se que os alunos das séries iniciais do ensino fundamental denotaram maiores níveis motivacionais para as aulas em comparação com os alunos do nível médio. Além disso, a repetição dos conteúdos, que caracteriza o nível médio foi apontado como um fator que influencia negativamente a motivação deste grupo para as aulas (CHICATI, 2000).

De acordo com Deci e Ryan (2000), indivíduos que apresentam altos níveis de motivação autônoma face às atividades, geralmente apresentam maior satisfação de suas necessidades psicológicas básicas e, portanto, tiram maior prazer e se divertem com sua realização, por outro lado, o menor senso de satisfação das necessidades básicas em relação às tarefas realizadas é associado a menores níveis motivacionais.

Na Tabela 2 (p. 72) são apresentados os níveis de satisfação das necessidades básicas e de motivação dos escolares da cidade de Maputo e sua comparação em função do sexo.

**TABELA 2.** Identificação e comparação dos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas e de motivação de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo em função do sexo.

Dimensões	Masculino		Feminino		p≤0,05
	Md	Q1-Q3	Md	Q1-Q3	
<b>Necessidades</b>					
<b>Psicológicas Básicas</b>					
Autonomia	3,25	(2,75-3,75)	3,00	(2,25-3,75)	0,01*
Competência	4,00	(3,50-4,50)	3,75	(3,25-4,25)	0,01*
Relacionamento	4,00	(3,50-4,50)	4,00	(3,25-4,25)	0,01*
<b>Estilos Motivacionais</b>					
Amotivação	2,00	(1,25-3,25)	2,25	(1,50-3,50)	0,01*
Motivação Externa	3,25	(2,50-4,25)	3,25	(2,25-4,43)	0,14
Motivação Introjetada	4,00	(2,75-4,75)	3,50	(2,50-4,50)	0,01*
Motivação Identificada	5,75	(4,75-6,25)	5,50	(4,50-6,00)	0,01*
Motivação Intrínseca	5,25	(4,25-6,00)	5,00	(4,00-6,00)	0,01*

\*Diferença significativa.

**Fonte:** Próprio autor.

Os resultados da Tabela 2 evidenciaram altos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas, sendo que as necessidades de competência (4,00) e relacionamento (4,00) se destacaram para o sexo masculino e a necessidade de relacionamento (4,00) para o sexo feminino. De certa forma, esses resultados podem ser explicados pelo fato de que, por sua natureza os rapazes são mais envolvidos com as tarefas da aula, priorizando a competição/demonstração de competências e a equipa/grupo e as meninas são menos competitivas e, portanto, primando pelo companheirismo ou amizade, resultados semelhantes foram achados em outros estudos (BETTI, 1992; CARVALHO, 2015), os mesmos foram realizados com população escolar e demonstraram que a presença de amigos e as competições foram fatores relevantes para a prática das aulas de Educação Física por parte dos escolares pesquisados.

Efetivamente, as aulas de EF constituem-se como meio de aquisição de conhecimentos, novas habilidades técnicas e socialização, contudo, a disseminação equitativa desses atributos, vai depender da forma como o professor planeja e conduz as suas aulas.

A comparação dos níveis de satisfação entre os dois grupos evidenciou diferenças significativas ( $p < 0,01$ ) para todas as dimensões de satisfação das necessidades básicas, sendo que as meninas foram as que apresentaram menor senso de satisfação nas aulas Educação Física em relação aos meninos, sendo que as necessidades de autonomia e de competência são as mais prejudicadas nas aulas. Esses resultados podem ser decorrentes do fato da Educação Física estar mais voltada para as habilidades técnicas corporais e esportivas e, portanto, favorecer mais aos meninos em relação as meninas que apresentam essas habilidades em menores níveis, gerando assim, menor senso de autonomia e competência para as tarefas propostas.

Esses resultados corroboram os achados no estudo de Peres e Marcinkowski (2012), no qual analisaram a motivação de escolares do nível médio e constataram que a habilidade na realização das atividades da aula (competição) foi o fator mais relevante na motivação e boa aula de Educação Física na percepção da maioria dos alunos pesquisados, sobretudo para os meninos que se engajam na demonstração de competência face às atividades mais valorizadas como forma de obter a aceitação dos demais colegas da turma/escola. Por sua vez, Brandolin et al. (2015), também analisando escolares do ensino médio, demonstraram que os meninos têm três vezes mais *chances* de se sentirem satisfeitos com a aula de Educação Física que as meninas, em decorrência da capacidade de realizar as tarefas da aula.

Observando os fatores motivacionais, percebe-se que o sexo feminino apresentou altos níveis de motivação identificada (5,50) e motivação intrínseca (5,00). A tendência de medianas altas para os estilos motivacionais de identificação (5,75) e interna (5,25) se manteve para o sexo masculino, sustentando a ideia da internalização do comportamento face às aulas de Educação Física por parte deste grupo de alunos (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOSO, 2005). Essa tendência foi observada também no estudo de Pizani et al. (2016), que buscou identificar a presença da (des) motivação na Educação Física escolar, o mesmo demonstrou altos níveis de motivação

autônoma (92,7%) e baixos níveis de desmotivação (7,3%) nas aulas entre os escolares do ensino médio de escolas estadual e privada da região sul do Brasil.

Ao comparar os níveis de motivação entre os meninos e meninas, observou-se diferenças significativas ( $p < 0,01$ ) em quase todas as dimensões motivacionais com o sexo masculino se destacando positivamente na motivação autônoma (identificada e intrínseca), indicando que os meninos são relativamente mais motivados para as aulas que as meninas, corroborando com o estudo de Sevil et al. (2016), que avaliou a eficácia de um programa de intervenção com uma série de variáveis motivacionais em uma unidade de ensino envolvendo uma amostra de 224 alunos de ambos os sexos, no qual encontraram altos níveis de motivação de regulação identificada e intrínseca em meninos e meninas, com os resultados mostrando-se ainda melhores para os meninos. Entretanto, analisando a dimensão amotivação percebemos que as meninas se destacaram negativamente ( $p < 0,01$ ) em relação aos meninos, apresentando maior nível de desmotivação. Estes resultados sugerem que, as meninas pesquisadas têm maior desinteresse e menor prazer nas aulas de Educação Física em relação aos meninos, questões como menor nível de habilidades técnicas e hábitos culturais, onde ainda se considera que a EF é para rapazes justificam esses resultados, como sustenta o relato de um dos dirigentes entrevistados:

(...) nota-se que a prática por causa de alguns princípios da nossa cultura em algumas zonas éh:: às vezes alguns estigmas quanto à prática da Educação Física por parte das mulheres... (D4)

Este depoimento sugere a ocorrência de evasão escolar, sobretudo por parte das meninas, devido a discriminação que sofrem, tanto na aula de EF, pela forma como esta conduzida pelo professor, quanto na família, que por vezes, priva as meninas de fazerem as aulas em detrimento das tarefas domésticas, que são realizadas em sua maioria pelas meninas na cultura moçambicana. Estes resultados vão ao encontro dos achados de Marzinek (2004), o qual, evidenciou baixos níveis de desmotivação em aulas de Educação Física entre escolares dos sexos masculino e feminino de um colégio do município de Maringá-PR. Embora perceba-se que o índice de desinteresse/evasão (Tabela 3, p. 89) seja menor (8,2%) considerando o panorama

geral, este, demanda estratégias para o seu combate por parte dos intervenientes no processo desde o microsistema (prestando atenção as singularidades dos alunos e com a melhoria da condução das aulas por parte dos professores), até ao macrosistema (agregando e valorizando os conteúdos que fazem parte do cotidiano dos alunos, nos programas de ensino).

Já a motivação extrínseca mais uma vez, não apresentou diferença significativa ( $p=0,14$ ) entre os grupos em análise, indicando que tanto os meninos, quanto as meninas apresentam o mesmo nível de regulação externa do comportamento, sendo caracterizado pela ausência ou baixa preocupação com as recompensas e punições nas aulas de Educação Física.

De maneira geral, verificamos que os fatores motivacionais assumem uma ordem crescente, partindo com valores baixos para a externalização do comportamento subindo para valores mais altos na internalização do comportamento, indicando que a maior parte dos alunos pesquisados valoriza a atividade da aula e considera que a mesma tem importância na promoção e manutenção de um estilo de vida saudável. As características que poderão ter influenciado ou determinado os níveis motivacionais a cima encontrados são analisadas no tópico interações pessoa-contexto.

### **5.2.3 Interações pessoa-contexto: uma interpretação da motivação dos escolares**

Numa perspectiva ecológica, a pesquisa sobre o desenvolvimento humano implica a consideração dos diversos níveis que constituem um determinado sistema e as dinâmicas interativas entre estes. Portanto, nenhuma característica do indivíduo exerce uma influência profunda sobre o desenvolvimento isoladamente (BRONFENBRENNER, 1996), sendo que cada característica do indivíduo encontra suas expressões mais profundas no contexto desenvolvimentista (VIEIRA, 1999). Partindo deste pressuposto, inicialmente descrevemos o contexto sociocultural da EF (parâmetros do contexto), na sequência as características bio-psicológicas (propriedades da pessoa) dos escolares e no presente tópico apresentamos as interações entre as características da pessoa e do contexto, numa tentativa de

identificar a influência do sistema de crenças, cultura, valores e políticas públicas sobre a motivação dos escolares.

Considerando a relação bidirecional e o poder de influência das inter-relações pessoais dentro dos microsistemas, buscamos a percepção dos entrevistados sobre a motivação dos professores para ministrar aulas, tendo em consideração que a motivação do professor pode afetar a forma como se envolve com a atividade e se relaciona com os seus alunos e, conseqüentemente, influencia também a motivação destes. Em relação a esta questão encontramos opiniões divergentes por parte dos informantes, como demonstram os depoimentos:

eu acho que é mais financeira do que outra coisa ... (...) professores têm de ter horas extras a nível do desporto... (P3)

((risos)) motivação? (...) acho que a motivação é intrínseca parte do professor ... há que gostar da própria disciplina essa é principal motivação ... deve gostar de trabalhar com os alunos ao escolher essa parte/ essa formação de professor de Educação Física ... (...) os professores estão motivados e querem transmitir aquilo que aprenderam ... (...) embora com essa parte dos recursos/ nós podemos estar motivados mas as condições em si acabam inibindo de certas forma alguma parte... (P1)

(...) todos eles estão motivados porque de uma ou de outra forma tiveram uma formação de nível médio... (P2)

(...) sente-se motivado ... por isso que por exemplo o sistema educativo tem horas extras ... alguns professores têm horas extras pelo trabalho que eles exercem no desporto escolar ... (...) seria uma forma de motivação ... todos os anos o estado despense fundos para remunerar professores que estejam envolvidos no desporto ... (...) então há uma motivação através dessas horas extras... (D2)

(...) a motivação as vezes cria-se ... é:: por isso é que cabe nos a nós ir fazendo o controlo e inserir e trabalhar com o gestor de modo a esses gestores apoiarem os professores de Educação Física em termos de material muitas vezes o professor fica desmotivado quando não tem material e é difícil... (D4)

Analisando as declarações dos dirigentes e professores percebemos que não há consenso quanto ao que motiva os professores para as aulas, destacando-se dois

grupos, um que acredita que a motivação dos professores é baseada nas recompensas financeiras (P3 e D2) e outro, dos que acham que os professores são motivados pela competência ou formação que possuem (P1 e P2), sendo que tanto de uma quanto outra forma na opinião dos informantes, os professores estão extrinsecamente motivados para o exercício de sua profissão. Outro fator motivador para os profissionais de EF são as promoções advindas do exossistema para o aperfeiçoamento e/ou atualização dos profissionais ao nível do microssistema, através de cursos de capacitação, essas ações foram referenciadas em alguns relatos:

(...) nós fazemos ... é a formação ... até não é formação é capacitar esses professores de Educação Física em matérias de treinamento nas diferentes modalidades ... (...) o que fazemos no sentido de atualização nem ... com o passar do tempo o desporto é dinâmico não pára é sempre dinâmico ... há novos regulamentos que se incluem nas federações ... (...) nós fazemos isso uma vez em cada ano ... normalmente pela insuficiência de fundos dura uma semana... (D2)

(...) temos feito capacitações ... supervisão e monitoria isso porque ... (...) alguns professores foram formados há muito tempo e durante a formação deles não tiveram noções de metodologias de ensino de Educação Física então há uma necessidade de ir lá e informar como é que se faz ... quando notamos que há uma dificuldade de maneira geral criamos condições para que se façam seminários... (D3)

(...) fazemos programas de capacitação dos professores ao nível provincial ... (...) como os orçamentos são agora é:: entregues aos próprios distritos para conseguirem gerir ao nível do distrito então são eles que fazem o programa ... os programas de capacitação e atualização dos professores de Educação Física ... (...) o motivo é que sentimos que havia muito professor desatualizado ... desatualizado nós sabemos que a Educação Física e desporto são atividades que têm uma dinâmica muito forte as coisas vão mudando ... os conceitos vão mudando então era necessário atualizar os professores... (D4)

Percebe-se neste ponto, o suporte a autonomia dos microssistemas (professores) por parte do exossistema e macrossistema, através de cursos de capacitação com vista a atualização dos conhecimentos e habilidades dos professores, o que de acordo com Bronfenbrenner (1996) vai contribuir para aprimorar o processo mediador do professor a favor do desenvolvimento do aluno, a partir de influências

positivas e de relações afetivas. Estas ações do exossistema e macrosistema nos levaram a questionar sobre o tipo de professor que ministra a EF nas escolas da cidade de Maputo, em resposta, os delegados de disciplina e dirigentes informaram que as aulas de EF são dadas por professores formados na área de Educação Física, com predomínio para professores com o nível de licenciatura, como podemos notar nos relatos:

(...) todos os professores que temos encontrado são todos professores formados na área ... houve esses casos nos tempos de professores que não eram da área mas ultimamente tem-se lutado no sentido de que sejam professores que fizeram Educação Física... (D1)

é o professor de Educação Física formado ... (...) aqui nesta escola são cinco ... somos cinco ... dois do primeiro ciclo e três do segundo ciclo... (P3)

(...) aqui na escola são todos professores formados no ensino superior a maior parte ... embora temos dois professores que fizeram até ensino médio mas tiveram a formação como professor de Educação Física... (P1)

(...) dois concluíram a licenciatura na área e temos um que está na área do ensino que não entrou pela formação mas que é desportista e pratica futebol federado... (P2)

(...) temos aqueles professores que fizeram o ensino médio e alguns estão a ministrar no ensino secundário e temos os professores que acabam as faculdades então a questão no ensino secundário está minimamente controlada... (D4)

Conforme os relatos, quase todos os professores em exercício nas escolas da cidade de Maputo têm uma formação específica na área de Educação Física, em relação a isso, Vieira et al. (2015) são de opinião de que professores qualificados podem oferecer atividades geradoras, bem planejadas e em harmonia com as características do aluno, promovendo o engajamento deste em padrões de atividades conjuntas e gradativamente mais complexas. Contudo, o engajamento do aluno em atividades geradoras e que exercem influência positiva no seu desenvolvimento deve levar em consideração a adesão ou frequência deste no contexto da aula. Sobre este ponto, apuramos que os alunos têm uma aderência significativa às aulas de EF e estas

realizam-se uma vez por semana, com uma duração de 90 minutos por aula, sendo realizada no período contra turno, conforme os depoimentos dos informantes:

(...) aparecem com bastante frequência ... (...) temos uma vez por semana por cada turma ... (...) a aula em Moçambique tem pelo menos 90 minutos duas aulas tem 45 minutos cada ... são 90 minutos ... então seria 90 minutos de aula... (P2)

(...) uma vez por semana ... 90 minutos ... a frequência é boa ... é boa quanto a isso não reclamamos acerca da frequência ... da aderência dos alunos/ não reclamamos é só ver ... é primeiro tempo estão aqui os alunos... (P1)

(...) os alunos gostam ... assistem ... vão as aulas ... vão muito e mais para o ensino secundário vão no período contrário ou seja os que estudam a tarde vão as aulas de Educação Física no período de manhã e vice-versa os que estudam de manhã vão no período de tarde... (D3)

Observando as declarações dos informantes, percebemos que o nível de adesão às aulas de Educação Física é bastante expressivo e aliadas ao gosto pelas aulas. Estes altos níveis de adesão às aulas por parte dos escolares de Maputo podem ser explicados de várias formas, com destaque em primeiro plano para as promoções de mini-palestras sobre a importância da Educação Física escolar nas primeiras aulas do ano ao nível do microsistema, como atestam os depoimentos:

nós informamos na primeira aula anual não éh ... é a aula que nós temos algum tempo para informar e falar um pouco mais sobre a cadeira e sempre antes de cada aula nós informamos o tema aos alunos e os objetivos da aula ... (...) então tentamos relacionar aquilo que nós damos na aula de Educação Física com o dia-a-dia só para ter um exemplo quando trabalhamos com a corrida de velocidade nós por exemplo damos exemplo das lutas frequentes do chapa ... o meio de transporte nas manhãs tem sido muito difícil então se for muito rápido por exemplo vai ser mais rápido também no dia-a-dia também para apanhar o meio de transporte... (P2)

(...) aqui o aluno em primeiro lugar deve saber o que é Educação Física então nós debatemos isso aí ... então o aluno ... (...) deve saber o que é isso aí ... qual é a importância da Educação Física ... o que é atividade física ... o que é exercício físico ... tudo aquilo que a gente dá está na

nossa dosificação ... nós tentamos puxar aquilo para o aluno saber ... não saber fazer/ não saber fazer mas também saber ser e saber estar... (P1)

(...) nós fazemos o esclarecimento disso nas nossas próprias aulas ... nas primeiras aulas do ano normalmente nós queimamos as primeiras duas aulas para falar da importância da Educação Física ... (...) a inter-relação que existe e de vez em quando até mandamos fazer trabalho que tem ligação entre desporto e saúde para eles propriamente conseguirem entender qual é essa ligação que tem o desporto e a própria saúde ... (...) falamos pois sabemos que é a partir daí que também vai começar a entrar algum interesse para os próprios alunos pois se não está a fazer uma coisa só por fazer ... então faz de qualquer maneira não tem nada a ver... (P3)

Analisando os relatos dos professores, verificamos uma preocupação por parte dos professores em tornar a disciplina mais significativa para os alunos, ao adotar uma mudança da habitual Educação Física pragmática e integrarem saberes de outras áreas, bem como relacionar as atividades da aula com o cotidiano dos alunos, fazendo com que estes, segundo Krebs (2011) “abandonem o ter que fazer pelo querer fazer”, ou seja, passem a legitimar a sua prática. Corroborando essa afirmação, Bento (1987) aponta que “a ligação do ensino à vida impõe que se destaque a relevância das atividades para a atividade cotidiana e se utilize esta para aplicar e consolidar os conhecimentos e capacidades formadas ou iniciadas no ensino” (p.95). Essas proposições na perspectiva de Bronfenbrenner (1995) são designadas de promoção de atividades molares que são caracterizadas pela persistência temporal, mercê da significância que o indivíduo em desenvolvimento no contexto atribui a atividade desenvolvente.

O segundo fator a se ter em consideração é o projeto desenhado pelo macrossistema para a promoção das aulas e gosto pelo esporte, que consistiu na massificação de atividades esportivas (competições esportivos) como meio de motivação para os alunos aderirem a prática, como se pode observar nos depoimentos dos professores e dirigentes:

(...) cria-se algumas competições através do clube escolar ... já a partir da 6ª classe as escolas são organizados de modo a que tenham um clube ... chama-se clube escolar então nesse tal clube escolar fazem-se competições inter-escolas onde há alguma motivação para que o aluno possa praticar a Educação Física ... o clube escolar funciona como quem

diz é um organismo reitor dos jogos desportivos na escola então esses criam de uma outra forma uma motivação para que os alunos adirem mais... (D3)

(...) estabelecemos objetivo do desporto escolar especificamente ... que é a massificação da prática desportiva esse é o grande ... é massificar o desporto escolar permitir que todo aluno tenha de praticar qualquer atividade desportiva sem discriminação ... sem discriminação é por isso que temos os jogos escolares ... (...) as nossas principais atividades cingem-se nestas competições inter-escolas ... inter-distritos depois a nível nacional ... (...) temos um professor ou dois professores que garantem esse movimento na escola durante todo esse tempo de fevereiro a novembro sem interrupção ... (...) isso já vem do Ministério da Educação/ que é a responsabilidade do Ministério... (D2)

(...) projetos que conhecemos são a nível do desporto escolar com umas diversas competições que nós conhecemos a nível escolar ... a nível distrital ... a nível da cidade e finalmente a nível nacional com o festival de Jogos Desportivos Escolares ... (...) promovemos e cada professor tem que fazer rotação das suas turmas pelo menos uma vez por ano os chamados jogos inter-turmas acontecem ... (...) os alunos participam no desporto escolar temos voleibol ... temos o atletismo ... temos o futebol e neste ano introduzimos o xadrez... (P2)

(...) baseiam se muito naquilo que querem que sejam os Jogos Desportivos Escolares ... (...) e fundamentalmente isso acaba existindo como meio de motivação da criançada toda que está nas aulas porque se só faz exercícios ... exercícios só exercícios da Educação Física só ... acabam desaparecendo ... (...) nós vimos isso aqui não tínhamos bolas ... não tínhamos nada a participação é muito baixa ... (...) este intercâmbio é o que vai acontecendo ao nível do distrito mas já é um campeonato organizado pelo distrito a nível do distrito Kamavhota... (P3)

De acordo com os depoimentos, a aposta do macrossistema para promover a motivação e a adesão às aulas de Educação Física é o envolvimento dos alunos em atividades esportivas escolares. Esse contexto é considerado um meio fértil, no qual a criança pode manifestar as habilidades apreendidas em outros contextos (aula, comunidade), bem como ganhar outras aptidões dos adultos ao desempenhar diferentes papéis (capitanear, arbitrar ou orientar), sendo este uma representação fiel do macrossistema dada a gama de experiências que a criança em desenvolvimento vivencia. Na interpretação de Vieira et al. (2011), este tipo de atividade vai contribuir para que a Educação Física transcenda o seu carácter predominantemente motor para

alcançar atividades cada vez mais complexas, isto é, vai abranger para além do domínio motor, os domínios cognitivo (criação de estratégias para resolução de problemas), psicológico (experimentação de satisfação, alegria, raiva e frustração) e social (possibilidade de cooperação, liderança e companheirismo) favorecendo o desenvolvimento integral das crianças e adolescentes envolvidos no contexto. Contudo, essa estratégia parece não ter efeito positivo sobre as meninas, de acordo com os resultados observados na análise dos atributos pessoais, na qual observamos os níveis maiores de insatisfação e desmotivação nas aulas, em relação a isso um dos dirigentes relatou o seguinte:

(...) nós tentamos com apoios de algumas organizações eh:: criar alguns incentivos ... algumas atividades que possam incentivar principalmente a rapariga nós sabemos que a nível da cidade não é assim tão visível mas a nível do campo nota-se que a prática por causa de alguns princípios da nossa cultura em algumas zonas eh:: às vezes alguns estigmas quanto à prática da Educação Física por parte das mulheres ... então o Ministério incentiva através:: existem alguns projetos localizados em zonas onde achamos que se faz sentir mais esse problema... (D4)

Esse relato mostra por um lado que ainda existe um estigma social enraizado na cultura moçambicana em relação a participação da mulher nas aulas de Educação Física, por outro lado indica que o governo tem prestado atenção e se preocupa com a promoção generalizada da motivação dos escolares, para tanto, o cumprimento das diretrizes traçadas pelo macrossistema contou com a parceria e cooperação dos exossistemas (empresas privadas e Organizações Não Governamentais/ONGs) que contribuíram positivamente de diversas formas, desde a promoção de cursos de capacitação de professores, concessão de material esportivo até a criação e promoção de campeonatos esportivos entre as escolas. Esta cooperação vem ao abrigo da lei do mecenato aprovada em 2002 (Boletim da República nº 10/2002, 2002) com vista ao incentivo e apoio a Educação Física e o esporte por parte dos exossistemas. A relevância e o papel exercido pelos exossistemas foram expressos nos depoimentos que se seguem:

(...) temos parceria com a Pro-Sport ... com a ACADE são instituições que temos trabalhado com elas nem, talvez para não falar não-governamentais ... (...) essa parceria sempre é positiva ... sempre muitas das vezes quando se organizam esses torneiros eles compram os equipamentos e nós saímos a ganhar e as próprias crianças saem a ganhar... (D1)

(...) temos programas através de um projeto chamado artista criança financiados pela UNICEF ... temos uma organização Right to Play é uma organização que também apoia algumas escolas ... (...) promoveram bastante a Educação Física é a UNICEF nesse programa ... a UNICEF amigos da criança é que eles/ além de fornecer material desportivo/ eles apoiavam em material desportivo até à abertura de campos de baixo custo/ campos de baixo custo ... isso incentivou bastante que o nível de prática de Educação Física e do próprio desporto fosse bastante alto ... o interesse para a Educação Física e desporto nessas escolas aumentou bastante ... (...) e nos sítios onde a UNICEF trabalhou ... nesses distritos amigos da criança todos os professores do ensino primário ... todos tiveram uma capacitação específica de Educação Física isso foi feito em cascata ... o Ministério da Educação em coordenação com o Ministério da Juventude e Desportos fizeram uma formação aos professores ... aos técnicos do distrito e um professor do ensino secundário e um ou dois professores do ensino secundário desse distrito e esses professores depois dessa formação foram capacitar lá no nível do distrito os professores das escolas primárias e o Ministério a partir daí só fazia uma monitoria e supervisão do processo e de todos esses distritos ... todos esses professores foram capacitados... (D4)

(...) nós tínhamos uma parceria com a Organização Não Governamental Right to Play a Right to Play numa fase inicial nos dava uma espécie de capacitação e nessa capacitação era possível termos formação na área e a partir dessa formação no final de cada uma dessas capacitações nos davam material para a prática da Educação Física ... então tivemos apoio sim desta instituição não governamental para o desenvolvimento e funcionamento da própria cadeira ... (...) tínhamos também com uma outra ONG que no momento já não me vem que também nos dava algum apoio em termos de formação e material ... (...) referia me a Right to Play como tem tido um papel determinante para o desenvolvimento da própria cadeira na instituição... (P2)

(...) outra forma é também com os privados que também têm intervindo com as suas iniciativas ... temos por exemplo algumas empresas que apoiam algumas competições desportivas ... Coca-Cola por exemplo é um campeonato que se faz anualmente no futebol mas só participam os alunos entre escolas ... Copa Coca-Cola por exemplo ... Copa Mcel em basquetebol por exemplo ... temos também o BEBEC ... (...) são entidades privadas mas que apoiam o desporto tiram fardamentos ...

apoiam a arbitragem com todo material e a premiação inclusive ... (...) são iniciativas muito boas que as empresas fazem para massificar o desporto e a Educação Física... (D3)

Os depoimentos dos informantes são unânimes quanto a relevância do contributo dos exossistemas para a concretização das diretrizes traçadas pelo macrossistema no que tange a massificação e promoção da motivação e gosto pela Educação Física escolar ao nível dos microssistemas. As atividades resultantes dessas interações inter-ambientais favoreceram a promoção dos processos proximais, servindo como combustível para a produção do desenvolvimento a nível dos microssistemas que contém os alunos em desenvolvimento (BRONFENBRENNER; MORRIS, 1998).

Outro fator preponderante para os altos níveis de adesão dos alunos às aulas tem haver com a mudança da política de avaliação em Moçambique ocorrida no final do ano de 2014, onde foi implementado um novo regulamento de avaliação em todos os níveis do ensino pelo macrossistema, através do Diploma Ministerial nº 59/2015 (Boletim da República nº 33/2015, 2015). Os efeitos da implementação desse novo regulamento para a estrutura da Educação Física, podem ser observados nos depoimentos dos professores:

(...) bem a frequência é significativa quando comparada com os anos anteriores provavelmente seja motivada por algumas políticas que foram alterando ao longo dos anos criadas pelo próprio ministério como por exemplo agora como sabe a Educação Física desde 2014 já consta do certificado da 10ª classe por exemplo uma vez que nós estamos a trabalhar com esta classe ... enquanto nos tempos anteriores não constava era frequente por exemplo o aluno não ir a aula porque dizia que não fazia diferença ... não contava ... (...) então eles de fato sentem-se grandemente motivados... (P2)

(...) este novo regulamento agora ... estão a falar isso a partir do ano passado ... (...) é verdade que no ano passado há algumas crianças que chumbaram e estão aqui porque tiveram problemas na aula Educação Física... (P3)

A implementação do novo regulamento de avaliação no SNE (políticas públicas) alavancou a presença dos alunos nas aulas e fortaleceu a estrutura da Educação Física, a medida que trouxe uma valorização para a disciplina ao introduzir a

obrigatoriedade da inclusão da nota (média do ciclo) de Educação Física no certificado de habilitações e a reprovação dos alunos que não alcançarem uma média do ciclo positiva ( $\geq 10$  valores) ao final de cada ciclo de ensino. Esta mudança fez com que alunos, pais, professores e direções das escolas olhassem de forma positiva e diferente a disciplina, pois antes deste regulamento os alunos faltavam deliberadamente às aulas, alegando que não fazia diferença estar presente ou ausente porque no final do ciclo as notas e faltas não influenciavam na aprovação ou reprovação, e as direções das escolas muitas vezes nada faziam para mudar o cenário, provavelmente pela mesma razão alegada pelos alunos, como podemos constatar em alguns relatos:

(...) foi menosprezada essa disciplina era posta em segundo plano como não útil como as outras disciplinas que têm exame como a nossa não tem exame mesmo não aparecendo o aluno vai passar ... (...) e foi assim durante muitos anos ... (...) já se nota alguma coisa na sala de aulas nas escolas o que antes não acontecia porque houve um tempo em que o tempo destinado a Educação Física era para outras disciplinas os professores por e simplesmente passavam por cima e não davam a Educação Física então ... agora já não acontece porque pelo menos já tem um documento pelo qual orientar-se... (D3)

(...) veja só que os alunos só vêm quando querem ... marcamos faltas e as faltas não servem para nada quer dizer até riem-se da nossa cara ... “está a marcar está bem está a marcar mas não vai servir para nada isso não tem nota mas não há problema hei-de ter nota” ... (...) isso aqui tem haver com o diretor de turma e influenciado pela direção pedagógica que alteram as coisas lá porque acham que não é por causa da Educação Física que a criança deve chumbar... (P3)

(...) agente consegue ver nas escolas que tu chegas as vezes o professor de Educação Física pode não dar a aula ... parece que ninguém se preocupa com isso porque o pensamento é ... é só para ocupar a criança ... (...) esses diretores que não consideram essa cadeira e eles vêm na como mais uma cadeira só para completar talvez o currículo só... (D1)

(...) eu acho que o professor de Educação Física deve trabalhar e demonstrar o que é Educação Física ... criar mais condições e não só o professor ... o professor sozinho não vai puxar ... não vai chegar por exemplo ao nível de matemática ... química quando você vê Educação Física e o professor de matemática há uma diferença a forma de tratamento ... você consegue ver que aqui não ... consegue ver ... (...) quando nós temos uma escola ... nós temos que ver o que é necessário para a Educação Física/ não é só somente a sala para dar lá química ...

geografia ... Educação Física porque faz parte do próprio currículo o que é necessário para a Educação Física... (P1)

Nestas colocações fica evidente a estigmatização pela qual a Educação Física passava em algumas escolas antes da implementação do novo regulamento da avaliação, não só por parte dos alunos que rejeitavam a disciplina, mas também pelo corpo diretivo das escolas, que não cooperava com os professores para a promoção da mesma. A implementação desta política gerou o que Krebs (1995) chama de comunicação e conhecimento interambiental, caracterizados pela partilha e conhecimento de informações ou experiências que estão contidas em um ambiente, em relação ao outro, no qual pais e os demais intervenientes do sistema educativo passam a tomar ciência da relevância da disciplina de Educação Física.

O último fator a ser considerado como tendo influenciado positivamente a estrutura da Educação Física no contexto de Maputo, é relativo a mudança de comportamento social dos habitantes em relação ao papel da Educação Física, isto, influenciado pelos esforços empreendidos desde o macrossistema (políticas públicas) passando pelo exossistema (“Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo” e parceiros de cooperação) até ao microssistema (professores) conjugados ao acesso cada vez maior à educação e as tecnologias de informação (televisão, internet e redes sociais) que terão resultado na valorização da Educação Física quanto fenómeno social promotor de saúde e bem-estar e, isso favoreceu a Educação Física escolar de acordo com os depoimentos dos nossos entrevistados:

(...) há tempos atrás não valorizavam o professor da Educação Física talvez falando daquilo que eu pude acompanhar ... só por andar só correr ... diziam éh:: aquele é maluco mas hoje em dia acho que é por causa da Miramar ... isto mais aquilo ... mudança de estilo de vida a tendência é de/ há mudança ... há valorização do professor de Educação Física por isso estamos a ver o índice também dos alunos ... é porque há aderência ... estão a aderir ... eu acho que estão a valorização por parte também dos encarregados sim valorizam ... (...) também a sociedade em si já tem essa consciência de que Educação Física é importante... (P1)

(...) o próprio professor de Educação Física luta para que essa disciplina seja vista como uma disciplina que não é talvez na interpretação dos outros:: até as próprias crianças interpretam a Educação Física como uma

disciplina que é para fazer sofrer ... (...) os professores descobrem o talento das crianças e essas crianças são lançadas para outros patamares talvez tornem-se profissionais e isso também é um benefício que nós consideramos salutar... (D1)

(...) existe um grande esforço por parte dos professores de Educação Física para fazer chegar essa informação do bem-estar as crianças na escola através da nossa disciplina e eles por exemplo mesmo na prática ... porque eles depois de uma certa atividade eles se sentem bem ... eles têm a coragem de dizer que olha até parece que me sinto mais jovem... (P3)

(...) melhorou bastante como me referi anteriormente já não é vista como antes em que é uma cadeira sem ritmo ... sem dinâmica ... sem fundamento algumas vezes ... sempre se teve dúvidas se de fato tem alguma importância/ pois tem ... se não tivesse importância não teríamos uma massa não é? hoje há mais estudantes preocupados com a cadeira ... já não é apenas por nota ... ou para evitar situação de faltas mas agora já se tem mais atenção no que diz respeito a promoção da saúde ... temos por exemplo casos de estudantes que estão em situação de sobrepeso que perguntam professor como é que eu posso melhorar a minha situação de saúde ... então já olham o profissional de Educação Física como alguém que de fato pode ajudar a diminuição da barriga e na promoção da própria saúde ... então a valorização penso eu que pelo menos desde que comecei a ministrar até hoje tem evoluído bastante já se respeita mais como disciplina curricular como questionou e é um grande promotor sem dúvida da saúde... (P2)

(...) como fator e fenómeno de bem-estar há todo também um movimento ... uma forma de interpretação diferente em termo de que a população ... os indivíduos já estão muito mais a despertar a atenção de que mudança de atitude não é só em termos de que é nas escolas ... também para a parte que não tem nada a ver com as escolas há essa mudança de atitude:: porque se formos a ver nas primeiras horas da manhã ou no fim do dia se descer até o Ripinga há gente a fazer alguma atividade física ... o que referiu-se em termos de Maputo em concreto ... especificamente onde nós estamos ... (...) é só observar descer ao Ripinga mesmo agora ou ao final do dia as dezassete ou nas primeiras horas há-de ver ... está cheio não é só Ripinga ... nas ruas aqui ... está ai calcões com o chapéu está andar ... outros estão a correr a controlar o tempo ninguém manda ... sai de casa já terminou o serviço ... (...) nas pistas lá na Costa do Sol ... na praia está cheio de gente ... na Miramar há atividade física visível e é notório ... (...) há já mudança de atitude em termos de os professores já se interessam por todas as disciplinas curriculares de uma forma obrigatória mas também isso mercê do acompanhamento que tem tido os professor da sua aula porque as direcções por sua vez ... não todas as direcções mas a maior parte tem controlado o que é que tem no horário ham:: agora é tal disciplina ... o que tem ... então professor porque não

é Educação Física se no seu horário vinha ... então isso já há mudança de atitude para se sustentar essa área... (D3)

De acordo com os relatos, percebemos uma evolução na forma como é vista a Educação Física, antes era encarada como uma simples disciplina circunscrita ao contexto escolar, sendo que sua prática fora deste não era vista com bons olhos, era muito desvalorizada como prática cotidiana, inclusive os profissionais da área eram subestimados. Mercê dos esforços efetuados em diversos níveis, com destaque para as políticas educativas, o papel da mídia, dos professores nas escolas e das redes sociais houve uma mudança social de comportamento a favor da Educação Física, que ganhou maior visibilidade e valorização tanto no contexto escolar quanto fora deste, sendo considerado hoje como um fenômeno social promotor de saúde e bem-estar. Alguns reflexos dos benefícios dessa mudança para o microssistema aula são apresentados na Tabela 3.

**TABELA 3.** Frequência e percentual das características das interações nos microssistemas, escolar e familiar dos escolares do ensino secundário da cidade de Maputo (n=789).

Características	Sim		Não	
	f	%	f	%
Gosto pela aula de Educação Física	724	91,8	065	08,2
Hábito de faltar as aulas de Educação Física	257	32,7	532	67,3
Importância atribuída a aula de Educação Física	764	96,8	025	03,2
Suporte dos pais para a aula de Educação Física	702	89,0	087	11,0
Hábito dos pais darem tarefas de casa na hora de ir a aula	058	07,4	731	92,6

**Fonte:** Próprio autor

Analisando os dados da Tabela 3, observa-se que 91,8% de alunos manifestaram interesse (gosto) pela aula de Educação Física. Contudo, importa referenciar os 8,2% de alunos que não gostam da aula, embora uma percentagem pequena se levarmos em consideração o global dos pesquisados, esse percentual pode estar a sinalizar uma tendência a evasão sobretudo, quando conjugada com o hábito de

faltar as aulas de Educação Física, no qual 257 alunos afirmam ter o hábito de faltar as aulas, o que faz com que o percentual da tendência a evasão escolar cresce sobremaneira atingindo 32,7%. Essa tendência foi assinalada nas seguintes falas:

(...) essa hora estaríamos a mata bichar ... essas coisas ... a nos preparamos para vir a escola ... por exemplo hoje tenho teste no primeiro tempo então assim sou obrigado a ter que correr um bocadinho a ter que abrir um bocado o caderno para chegar aqui no primeiro tempo ... então eu não gosto de vir para aqui por que toma o tempo... (A1)

(...) O tempo que você gasta para sair de casa para a escola, então há quem não tem tempo de voltar por causas do pouco tempo que existe... (A2)

(...) as vezes a quem faz Educação Física no último tempo e não tem tempo de ir para casa tem que ficar aqui na escola... (A5)

(...) se pegas no livro de ponto não há-de ver um único professor que põe faltas aqui/ a maior parte das faltas que as vezes aparece no livro de ponto são de Educação Física porque nós também usamos esse meio como forma de pressioná-los para poderem vir as aulas... (P3)

Esses relatos evidenciam a tendência a evasão escolar, ainda que em menor proporção demanda estratégias acrescidas as já existentes para sua eliminação. A preocupação com esse problema é notória no depoimento do professor, ao declarar que usam o controle de presenças como meio de combate a tendência a faltas por parte dos alunos, em relação a isso, o depoimento dos alunos (A1, A2 e A5) remete-nos há uma inferência de que o fato das aulas ocorrerem no período contra turno aliado a distância ou tempo de casa a escola podem ser fatores a se ter em consideração ao pensar nas estratégias de combate a evasão escolar. Além do interesse e tendência de faltas na aula, buscamos a significância que os alunos atribuíam a EF, ao que, a maioria dos escolares (96,8%) respondeu que a aula de EF era importante para eles, como atestam os depoimentos de alguns alunos entrevistados:

(...) é boa porque ajuda a manter o corpo em forma ... a estar saudável ...  
 (...) realmente é importante como já tinha dito que ajuda a manter o corpo saudável... (A1)

(...) bem todos sabemos que toda a cadeira é importante mas inclusive a aula de Educação Física ajuda na verdade a deixar o corpo em forma saudável... (A6)

(...) pois é ... ajuda a melhorar o nível desportivo e a saúde bem garantida... (A3)

Para Krebs (1995), essa importância atribuída a aula pode ter uma explicação para além do carácter molar (manutenção da condição física e bem-estar) declarado nas falas dos escolares (A1, A3 e A6), envolvendo a questão dos papéis e do conhecimento existente em outros ambientes (familiar) em relação à aula de Educação Física, como pode ser observado na Tabela 3, que indica que 89% dos pais incentivam os filhos a irem as aulas de Educação Física e, ainda 92,6% não atribui tarefas de casa próximo ao horário da aula. Esse comportamento de suporte dos pais, também pode estar ligado por um lado, ao nível de escolaridade apresentado por estes, sendo que 75,4% dos pais e 68,4% das mães têm entre o nível secundário e superior e, por outro lado ao conhecimento que estes têm sobre o microssistema aula, como atestam os depoimentos dos alunos:

(...) meus pais têm apelado muito que temos que ir a escola fazer Educação Física ... (...) nós esclarecemos tudo aos nossos pais e eles têm participado muito nas reuniões da escola que na verdade essa disciplina de Educação Física pode também prejudicar na aprovação porque isto é ensino presencial não pode desprezar essa cadeira também necessita de respeito e consideração... (A3)

(...) os pais obrigam o aluno a ir a escola ou a Educação Física porque de uma certa forma pensam que aluno pode vir a reprovar então é nesse aspeto de o aluno reprovar por não aparecer na aula de Educação Física... (A2)

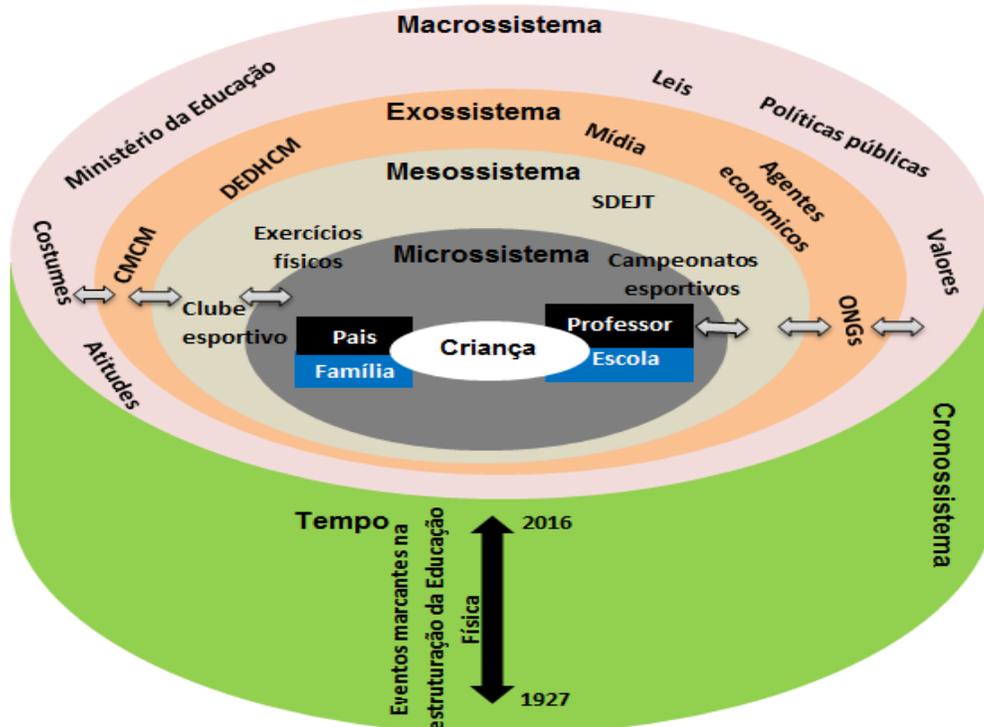
(...) os pais mandam ... até querem saber se o aluno faz Educação Física ... querem saber... (P1)

Esses resultados, demonstram a interação entre os elementos do microssistema e as forças do mesossistema, e o quanto essas forças influenciaram a estrutura da Educação Física. Evidentemente, o contexto vivenciado pelos escolares é permeado por uma mistura de oportunidades, desafios e exigências cuja interação favoreceu um

desenvolvimento efetivo dos processos proximais, desencadeando uma força disposicional para que se envolvessem e permanecessem nas atividades quer curriculares, quer extracurriculares, para além da perspectiva de envolvimento em atividades cada vez mais complexas no futuro (KREBS, 1995, 2011).

Na figura 17 apresentamos o mapa ecológico dos escolares da cidade de Maputo, no qual podemos perceber que as interações inter-ambientais envolvendo o aluno, mostram a presença dos pressupostos básicos para que o desenvolvimento em contexto aconteça, de acordo com Bronfenbrenner e Morris (1998), o engajamento regular do aluno nas atividades da aula ao longo dos anos conjugado com uma proposta (micro-, meso-, exo- e macrosistema) de atividades cada vez mais complexas mediado pelas relações interpessoais e símbolos/crenças do microsistema vai fomentar processos proximais mais efetivos.

**FIGURA 17.** Mapa ecológico dos escolares da cidade Maputo.



**Fonte:** Próprio autor.

Efetivamente, as políticas públicas desenhadas pelo macrossistema para a promoção da motivação dos alunos em contexto, tiveram nos parceiros de cooperação o seu trampolim, ao se envolverem no apoio e promoção de cursos de capacitação aos professores, construção e aprimoramento das infra-estruturas esportivas escolares e oferta de materiais didáticos. Estas ações não só potencializaram as habilidades técnicas dos professores, mas também estimularam a motivação destes para o exercício de suas funções, de acordo com alguns depoimentos dos professores e dirigentes.

Outro dado importante que verificamos na interconexão cooperativa entre o macrossistema e o exossistema é relativo ao envolvimento do exossistema na promoção da Educação Física e dos atributos pessoais dos escolares, através da criação e promoção dos campeonatos esportivos envolvendo ativamente os alunos ao longo do ano letivo, o que resultou na valorização, adesão e motivação dos alunos para as aulas de Educação Física. Em nível dos microssistemas foi claramente evidenciado o papel determinante desempenhado pelos professores e pelos pais para a mudança de comportamento com relação a Educação Física por parte dos alunos que passaram a apresentar um comportamento disposicional positivo.

# 6 CONCLUSÕES

---

---

Ao longo do presente trabalho procuramos responder ao desafio de analisar os fatores que determinaram a motivação de escolares do ensino secundário da cidade de Maputo para as aulas de Educação Física, utilizando como base o Modelo Bioecológico, o qual permitiu-nos analisar de forma abrangente os processos dinâmicos que envolveram o desenvolvimento do comportamento motivado que os escolares apresentaram. Chegando aqui, acreditamos ter respondido satisfatoriamente aos objetivos delineados para este estudo.

Partindo da ideia bioecológica de que uma análise do desenvolvimento em contexto tem que se preocupar com o sentido bidirecional do desenvolvimento, inicialmente descrevemos o contexto sociocultural da Educação Física, dividido em dois períodos distintos. O primeiro período compreendeu os anos de 1927 à 1974 (Moçambique colonial), o qual constituiu-se como a base da estruturação da Educação Física moçambicana, através da construção de infra-estruturas escolares e esportivas, formação de professores e introdução da Educação Física no sistema educativo, portanto, pode se considerar esse período como o maior legado do colonialismo para Moçambique e o seu povo. O segundo período abrangeu os anos de 1975 à 2016 (Moçambique independente), este período foi dividido em quatro fases: A primeira fase que vai de 1975 à 1985 representou um período de euforia e esperança do povo pela emancipação e educação inclusiva, no qual o currículo passou a ser adequado ao contexto local (simbolismo, crenças e valores), beneficiando em larga escala a estrutura da Educação Física, sendo que o principal marco é a criação de programas visando a promoção da Educação Física escolar e através desta, a saúde e o bem-estar.

A segunda fase, que compreendeu os anos de 1986 à 1992, foi marcada pela instabilidade político-militar que gerou uma onda de incertezas em relação ao futuro do país em geral e das pessoas em particular, afetando negativamente o sistema educativo. A relevância da terceira fase (1993 à 2013) evidenciou-se com o início da formação local de professores no nível de graduação, o que representou um fator motivacional para estes, não só pela qualificação profissional, mas também pela

melhoria da sua situação econômica e condição de vida. Além disso, demonstrou-se ainda nesta fase a função de consultor desempenhada pela universidade junto ao Ministério da Educação na elaboração dos programas de ensino de Educação Física em uso no país. Sugerindo-se assim, que a universidade desempenha um papel relevante no desenvolvimento curricular e do sistema educativo nacional. Na última fase da caracterização do contexto sociocultural da Educação Física que vai de 2014 à 2016, demonstrou-se que o governo desempenhou um papel de mediador e promotor de desenvolvimento no microssistema escolar, através da legislação e regulamentação das atividades escolares. Da análise da descrição do contexto sociocultural foi possível perceber que a conjugação dos esforços governamentais e interinstitucionais gerou uma mudança social de comportamento, permitindo uma maior valorização da Educação Física e elevação da motivação e auto-estima dos professores que passaram a se empenhar mais na promoção da motivação dos seus alunos.

Em relação as propriedades da pessoa, a análise das atividades exploradas fora do contexto aula, evidenciou que os escolares se envolviam de forma regular com a prática de exercício físicos pela saúde e bem-estar, bem como, com o esporte escolar e federado, por vezes chegando a integrar as seleções provincial (estadual) e nacional. Este envolvimento representa um enriquecimento das experiências positivas vivenciadas pelos alunos, tornando os em modelos positivos na escola (entre os colegas), comunidade e no país. Observando os atributos pessoais dos escolares, evidenciou-se altos índices de satisfação e motivação autônomo, indicando que o grupo estudado pode ser mais susceptível a apresentar maiores níveis de aprendizagem e socialização nas aulas de Educação Física. Desta forma, pode-se inferir que estes alunos apresentam maiores intenções de participar e se empenhar nas aulas.

Observando os resultados em função do ciclo de ensino, os alunos do 1º ciclo apresentaram níveis de motivação diferentes em comparação com os alunos do 2º ciclo, com o 1º ciclo demonstrando-se mais motivado para as aulas. Os resultados desta comparação podem significar que a repetição dos conteúdos ao longo dos anos escolares causa tédio e insatisfação, ou seja, as aulas não estão sendo suficientemente desafiadoras para alunos, fazendo com que o interesse destes diminua, gerando uma variação da motivação ao longo dos ciclos de ensino, que inicia alta nos primeiros anos

(1º ciclo) e termina menor nos últimos anos (2º ciclo). Já na comparação dos resultados de acordo com o sexo demonstrou-se que o nível de motivação e satisfação entre meninos e meninas é diferente, sendo que os meninos são mais motivados com as aulas de Educação Física que as meninas do mesmo grupo. Estes resultados sugerem que as aulas de Educação Física não oferecem oportunidade de prática similar para todos alunos, portanto, as necessidades psicológicas básicas das meninas não estão sendo integralmente satisfeitas, o que torna estas aulas um espaço de reprodução social da supremacia do sexo masculino sobre o feminino, havendo por isso, uma necessidade de adequação dos conteúdos ministrados, trazendo por exemplo, os jogos e brincadeiras do cotidiano dos escolares para as aulas como forma de promover a participação inclusiva do gênero e assegurar um processo de ensino e aprendizagem mais democrático e eficaz. Assim, pode se inferir que apesar dos alunos pesquisados terem apresentado em sua maioria uma motivação autônoma, há que se levar em consideração as diferenças evidenciadas entre os grupos, o que exige do professor no processo de mediação e transmissão de conhecimentos um maior aprimoramento das estratégias que elevam a motivação dos alunos. Para tanto, o professor deve diversificar os conteúdos ministrados, além disso, deve conhecer as potencialidades, limitações e necessidades dos seus alunos para conduzir uma aula de Educação Física que estimula cada vez mais o interesse e a motivação positiva.

Analisando a motivação com base nos parâmetros do contexto, observou-se que as principais ações do governo promoveram uma cooperação interinstitucional que estimulou um maior envolvimento dos alunos e professores nas atividades da aula, alavancando os níveis de motivação para as aulas. Quanto ao papel dos microssistemas, percebeu-se por um lado, a iniciativa dos professores de ministrar palestras sobre a importância da Educação Física nas primeiras aulas do ano e o relacionamento das atividades da aula ao cotidiano dos alunos, por outro lado, o suporte e incentivo dos pais aos alunos para participarem das aulas. Esta comunicação interambiental propiciou disposições desenvolvimentalmente geradoras nos escolares em contexto, caracterizadas pelo maior envolvimento e interesse pela aula, bem como pela busca por atividades extracurriculares cada vez mais desafiadoras e criação de planos para o futuro, isto é, quando a significância da atividade realizada é associada

ao suporte social, ocorre a identificação com a atividade, resultando no aumento da motivação autônoma.

Este estudo demonstrou o poder de influência do contexto sociocultural sobre o desenvolvimento nos microsistemas. Portanto, evidenciou que algumas condições do contexto sociocultural desde a criação de políticas do setor da EF e do esporte, dos campeonatos esportivos escolares e do regulamento de avaliação (macrossistema) às palestras dos professores e incentivos dos pais (microsistema) determinaram a motivação positiva dos escolares do ensino secundário na cidade de Maputo.

Sugere-se que sejam realizados mais estudos com a abordagem ecológica, desta feita, do tipo longitudinal abrangendo outras escolas da região sul do país para verificar se a influência da estrutura macrossistémica exerce os mesmos efeitos sobre o comportamento motivacional dos escolares em diferentes contextos. Acreditamos que a abrangência regional e o acompanhamento dos alunos ao longo dos ciclos de ensino permitiria identificar com maior precisão a variação ou não da motivação, bem como os fatores dessa variação do comportamento.

# REFERÊNCIAS

---

---

- ÁBOS, Á.; SEVIL, J.; AIBAR, A.; JULIÁN, J. A.; ABARCA-SOS, A.; GARCÍA-GONZÁLEZ, L. Improving students' predisposition towards physical education by optimizing their motivational processes in an acrosport unit. **European Physical Education Review**, p. 1–17, 2016.
- AGUIAR NETO, J. T.; IRUME, M. C.; COSWIG, V. S. Motivação intrínseca e extrínseca relacionadas à satisfação com o conteúdo de lutas na educação física escolar. **Rev. Educ.**, v. 17, n. 23, p. 65-72, 2014.
- ALAVARSE, O. M. A organização do ensino fundamental em ciclos: algumas questões. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 40, 2009.
- ARAÚJO, M. G. M. de. Cidade de Maputo espaços contrastantes: do urbano ao rural. **Finisterra**, XXXIV, v. 67, n. 68, p.175-190, 1999.
- AVELAR, A. C. A motivação do aluno no contexto escolar. **Sistema Integrado de Publicações Eletrônicas da Faculdade Araguaia**, Goiânia, v. 3, p. 71-90, 2015.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2008.
- BALBINOTTI, M. A. A.; CAPOZZOLI, C. J. Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório com praticantes em academias de ginástica. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 22, p. 63-80, 2008.
- BENTO, J. O. **Planeamento e avaliação em educação física**. Editora Horizonte, Lisboa, 1987.
- BETTI, I. **O prazer em aulas de Educação Física escolar: a perspectiva discinte**. Dissertação (Mestrado em Educação física), UNICAMP. Campinas, 1992.
- BRANDOLIN, Fabio; KOSLINSK, Mariane C.; SOARES, Antonio J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4. 2015.
- BROLO, A. L. R. Desenvolvimento infantil e vivências lúdicas sob ótica da Teoria Bioecológica. 2008. 126f. Dissertação (Mestrado em Educação física) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2008.

BRONFENBRENNER, U. Six theories of child development. In: VASTA, R. (ed). **Ecological systems theory**. London: Jessica Knigsley Publishers. p. 187-249, 1992.

\_\_\_\_\_. Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human developemnt. In: MOEN et al. (ed.). **Developmental ecology through space and time: a future perspective**. Washington: American Psychological Association, 1995.

\_\_\_\_\_. **A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

\_\_\_\_\_. **Making human beings human: bioecological perspectives on human development**. Thousand Oaks: Sage, 2005.

\_\_\_\_\_. **Bioecologia do desenvolvimento humano: tornando os seres humanos mais humanos**; trad. BARRETO, A. de C., Porto Alegre: Artmed, 2011.

BRONFENBRENNER, U. CECI, S. J. Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. **Psychological Review**, v. 101, n. 4, p. 568-586, 1994.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The ecology of developmental processes. In DAMON W. & LERNER, R. M. (Eds.), **Handbook of child psychology**. New York: John Wiley & Sons. 5ª ed., v. 1, p. 993-1028, 1998.

BRONFENBRENNER, U.; MORRIS, P. A. The bioecological model of human development. In: DAMON, W. & LERNER, R. M. (ed.). **Handbook of child psychology: theoretical models of human development**. New York: John Wiley & Sons, v. 1, p. 793-828, 2006.

CARVALHO, L. C. V. de. Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de educação física. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**, Edição Especial: Pedagogia do Esporte, São Paulo, v. 7. n. 27. p. 548-553, 2015.

Centro de Documentação e Informação Desportiva de Moçambique. **Segunda ronda mais equilibrada e emotiva**. 2015. Disponível em: <http://cedid.blogs.sapo.mz/tag/jogos+escolares+cabo+delgado-2015>. Acesso em: 22 mai. 2016.

CERNEV, F. K.; HENTSCHE, L. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **REVISTA DA ABEM**, v. 20, n. 29, p. 88-102, 2012.

- CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.
- COPETTI, F. **O desenvolvimento de crianças de Teutônia interpretado através do paradigma ecológico humano**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1996.
- COSTA, C. Educar para una vida activa: cómo superar la situación paradójica por la que pasa la Educación Física en el contexto internacional? In: \_\_\_\_\_ (ed.), **Conferência Cagigal**, p. 1-26., 2010, Coruña: Congresso Internacional de la Asociación Internacional de las Escuelas Superiores de Educación Física, 2010.
- COSTA, J. P. P. P. da. **O trabalho coletivo do departamento de Educação Física e a gestão da ecologia das aulas - a integração da agenda social dos alunos nas decisões de planejamento e ação dos professores**. 2015. 613f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa, Cruz Quebrada, 2015.
- COX, A.; WILLIAMS, L. The roles of perceived teacher support, motivational climate, and psychological need satisfaction in students' physical education motivation. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 30, p. 222-239, 2008.
- DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 18, n. 1 p. 61-80, 2004.
- DARIDO, S. C.; GALVÃO, Z.; FERREIRA, L. A.; FIORIN, G. Educação física no ensino médio: reflexões e ações. **MOTRIZ**, v. 5, n. 2, p. 138-145, 1999.
- DECI, E.; RYAN, R. M. The general causality orientations scale: self-determination in personality. **Journal of Research in Personality**, v. 19, p. 109-134, 1985.
- DECI, E.; RYAN, R. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DECI, E.; RYAN, R. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well Being Across Life's Domains. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 1, p. 14-23, 2008.
- DOMINGOS, Nuno. As políticas desportivas do Estado colonial em Moçambique. **Lusotopie**, v. 16, n. 2, p. 83-104, 2010.

- FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de Autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estudos de psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 385-395, 2005.
- FERREIRA, M. L. dos S.; GRAEBNER, L.; MATIAS, T. S. Percepção de alunos sobre as aulas de educação física no ensino médio. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 17, n. 3, p. 734-750, 2014.
- FOLLE, A.; TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 23, n. 1, p. 37-44, 2012.
- FOLLE, A.; NASCIMENTO; J. V. do; SOUZA, E. R. de. Estrutura e finalidades do ambiente esportivo: estudo de caso em clube de basquetebol feminino. **R. bras. Ci. e Mov**, v. 23, n. 4, p. 23-37, 2015.
- FONSECA, A. M.; GANDÁ, F.; GARRINE, Â.; ZUBAIDA, A.; ALEXANDRE, S.; SILVA, J.; ACHÁ, H. Estudo inicial sobre os motivos para a prática desportiva em Moçambique. **Motricidade**, Quinta, 21 Agosto 2008.
- FONTES, R. C. C.; BRANDÃO, M. R. F. A resiliência no âmbito esportivo: uma perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano. **Motriz, Rio Claro**, v.19, n.1, p.151-152, 2013.
- GOMEZ, S. S.; COIMBRA, D. R.; GARCÍA, F. G.; MIRANDA, R.; BARRA FILHO, M. Análise da produção científica em psicologia do esporte no Brasil e no exterior. **Revista Iberoamericana de Psicologia del Ejercicio y el Deporte**, v. 2, n. 1, p. 25-40, 2007.
- GOUDAS, M.; BIDDLE, S.; FOX, K. Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. **British Journal of Educational Psychology**, v. 64, p. 453-463, 1994.
- GRANERO-GALLEGOS, A.; BAENA-EXTREMERA, A.; GÓMEZ-LÓPEZ, M.; ABRALDES, J. A. Importance of physical education: motivation and motivational climate. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 132, p. 364 – 370, 2014.
- HERDEIRO DE AÉCIO. **Manuel António e o fenómeno Naparama**. 2015. Disponível em: <http://herdeirodeaecio.blogspot.com.br/2015/01/manuel-antonio-e-o-fenomeno-naparama.html>. Acesso em: 22 mai. 2016.
- INDE. **Programa de Educação Física da 11ª Classe**. Maputo, 2009.

INDE/MINED – Moçambique. **Plano curricular do ensino básico.** \_\_\_\_\_. Nº de registo: 4132/RLINLD/2003, 2003.

KOBAL, M.C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física.** 1996. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Campinas, UNICAMP, 1996.

KREBS, R. J. **Urie Bronfenbrenner e a ecologia do desenvolvimento humano.** Casa Editorial: Santa Maria RS, p. 30-45, 1995.

\_\_\_\_\_. **A teoria dos sistemas ecológicos: um paradigma para a educação infantil.** Ruy Jornada Krebs (org). Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação Física e Desportos, 1997.

\_\_\_\_\_. A criança e o esporte: reflexões sustentadas pela Teoria dos Sistemas Ecológicos. In: **IX congresso de educação física e ciências do desporto dos países de língua portuguesa.** 2002. Anais. São Luís-MA: Projeto Prata da Casa, p. 213-218, 2002.

\_\_\_\_\_. Os processos desenvolvimentais na infância. In: **Sociedade Internacional para estudos da criança.** Belém: GTR, 2003.

\_\_\_\_\_. **Planejamento curricular para a educação básica: educação física: caderno pedagógico.** Ruy Jornada Krebs e Maria Helena da S. Ramalho (org). Florianópolis: IOESC, 2011.

KREBS, R. J.; COPETTI, F.; SERPA, S.; ARAÚJO, D. Disposições pessoais de tenistas jovens: um estudo fundamentado na teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. **Revista Brasileira de Psicologia do Esporte,** São Paulo, v. 2, p. 2, 2008.

KREBS, R. J.; RAMALHO, M. H. S.; SANTOS, J. O. L.; NAZARIO, P. F.; NOBRE, G. C.; ALMEIDA, R. T. Disposições de adolescentes para a prática de esportes: um estudo orientado pela Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner. **Motriz,** Rio Claro, v. 17, n. 1, p. 195-201, 2011.

Maputo City Hall. **Stock Photo - City hall and statue of Michel Samora in Maputo, Mozambique.** 2012. Disponível em: <http://www.alamy.com/stock-photo/maputo-city-hall.html>. Acesso em: 22 mai. 2016.

MARZINEK A. **A motivação de adolescentes nas aulas de educação física.** 2004. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2004.

- MJD/MOÇAMBIQUE. **Estratégia de revitalização do desporto**. Maputo, 2005.
- MINED/MOÇAMBIQUE. **Plano estratégico da educação 2012-2016**. Maputo, 2012.
- MOÇAMBIQUE, 12 de março de 2002: Série I – Número 10, **Boletim da República**, estabelece o regime jurídico da atividade esportiva, 2002.
- MOÇAMBIQUE, 22 de dezembro de 2004: Série I – Número 51, **Boletim da República**, aprova a Constituição da República de Moçambique, 2004.
- MOÇAMBIQUE, 24 de abril de 2015: Série I – Número 33, **Boletim da República**, aprova o regulamento geral de avaliação do ensino, 2015.
- MOÇAMBIQUE PARA TODOS. **Refugiados moçambicanos no Malawi não querem regressar**. 2016. Disponível em: [http://macua.blogs.com/moambique\\_para\\_todos/2015/10/refugiados-mo%C3%A7ambicanos-no-malawi-t%C3%A7am-de-regressar-a-casa.html](http://macua.blogs.com/moambique_para_todos/2015/10/refugiados-mo%C3%A7ambicanos-no-malawi-t%C3%A7am-de-regressar-a-casa.html). Acesso em: 22 mai. 2016.
- MORENO, J. A.; LLAMAS, L. S. Predicción de la importancia concedida a la EF según el clima motivacional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes. **Enseñanza**, v. 25, p. 137-155, 2007.
- MOUTÃO, J.; CID, L.; LEITÃO, J.; ALVES, J. Tradução e Validação Preliminar da versão Portuguesa do Basic Psychological Needs in Exercise Scale. In Joaquín Díaz; Isabel Díaz & Joaquín Dosil (ed.) **La Psicología del Deporte en Iberoamérica - Actas del 2º Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte**. Torrelavega: Espanha, 2008.
- NETO, A. R. M.; CRUZ, R. P. da; SALGADO, S. da S.; CHRISPINO, R. F.; SOARES, A. J. G. Evasão escolar e desinteresse dos alunos nas aulas de educação física. **Pensar a Prática, Goiânia**, v. 13, n. 2, p. 115, 2010.
- NIEDERKOFER, B.; HERRMANN, C.; SEILER, S.; GERLACH, E. What influences motivation in Physical Education? a multilevel approach for identifying climate determinants of achievement motivation. **Psychological Test and Assessment Modeling**, v. 57, n. 1, p. 70-93, 2015.
- NOBRE, F. S. S.; COUTINHO, M. T. C.; VALENTINI, N. C. A ecologia do desenvolvimento motor de escolares litorâneos do nordeste do Brasil. **Journal of Human Growth and Development**, v. 24, n. 3, p. 263-273, 2014.

- NTOUMANIS, N. A prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. **Journal of Education Psychology**, v. 97, n. 3, p. 444-453, 2005.
- NTOUMANIS, N.; STANDAGE, M. Motivation in physical education classes: a self-determination theory perspective. **Theory and Research in Education**, v. 7, n. 2, p. 194–202, 2009.
- NTOUMANIS, N.; PENSGAARD, A., M.; MARTIN, C.; PIPE, K. An Idiographic Analysis of Amotivation in Compulsory School Physical Education. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, v. 26, p. 197-214, 2004.
- PERES, A. L. X.; MARCINKOWSKI, B. B. A motivação dos alunos do ensino médio: realização das aulas de educação física. **Cinergis**, v. 13, n. 4, p. 26-33, 2012.
- PIRES, A.; CID, L.; BORREGO, C.; ALVES, J.; SILVA, C. Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. **Motricidade**, v. 6, n. 1, p. 33-51, 2010.
- PIZANI, J.; BARBOSA-RINALDI, I. P.; MIRANDA, A. C. M. de; VIEIRA, L. F. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Rev Bras Ciênc Esporte**, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016.
- PORTAL DO GOVERNO. **Memórias da luta de libertação**: Proclamação da Independência Nacional. 2015. Disponível em: <http://40anos-dev.portaldogoverno.gov.mz/por/Galeria/Momentos-da-Nossa-Historia/Proclamacao-da-Independencia-Nacional>. Acesso em: 22 mai. 2016.
- PORTUGAL, Diploma legislativo nº 19 de 8 de Novembro de 1927, **Boletim Oficial de Moçambique**, nº 41, 1927.
- PORTUGAL, Diploma legislativo nº 238 de 17 de Maio de 1930, **Boletim Oficial de Moçambique**, nº 20, 1930.
- PORTUGAL, Portaria nº 10122 de 24 de Junho de 1942, **Boletim Oficial de Moçambique**, nº 39, 1942.
- PRETI, D. (org). **O discurso oral culto**. (2ª ed.). São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, Projetos Paralelos. v. 2, p. 224, 1999.

- RIDDOCH, C. Relationships between physical activity and physical health in young people. In: S. Biddle, J.F. Sallis, and N.A. Cavill **Young and Active?** (ed.). London: Health Education Authority, p. 17-48, 1998.
- SALLIS, J. F. Age-related decline in physical activity: A synthesis of human and animal studies. **Medicine & Science in Sports & Exercise**, v. 32, n. 9, p. 1598-1600, 2000.
- SALLIS, J. F.; MCKENZIE, T. L.; ALCARAZ, J. E.; KOLODY, B.; FAUCETTE, N.; HOVELL, M. F. The Effects of a 2-Year Physical Education Program (SPARK) on Physical Activity and Fitness in Elementary School Students. **American Journal of Public Health**, v. 87, n. 8, p. 1328-1334, 1997.
- SAMPEDRO, L. B. R.; ROCHA, J. M.; KLERING, R. T.; SALDANHA, R. P.; BALBINOTTI, M. A. A. Motivação à prática regular de atividades físicas: um estudo com praticantes de Taekwondo. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, 2014.
- SAPOFotos. **Fotos com a tag maputo**. 2016. Disponível em: <http://fotos.sapo.mz/tags/maputo/?listar=poucas&ordenar=maisantigas&pagina=26>. Acesso em: 22 mai. 2016.
- 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. **Caderno de Saúde Pública**, v. 24, n. 4, p. 721-736, 2008.
- SERPA, S. Motivação para a prática desportiva: validação preliminar do questionário de motivação para as actividades desportivas (QMAD). In: Sobral, F.; Marques, A. (Coord.). **FACDEX: desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa**. Porto, v. 2, p. 89-97, 1992.
- SEVIL, J.; ÁBOS, Á.; AIBAR, A.; JULIÁN, J. A.; GARCÍA-GONZÁLEZ, L. Gender and corporal expression activity in physical education: Effect of an intervention on students' motivational processes. **European Physical Education Review**, v. 22, n. 3, p. 372–389, 2016.
- SILVA, N. C. B. da; NUNES, C. C.; BETTI, M. C. M.; RIOS, K. de S. A. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. **Temas psicol**, v. 16, n. 2, p. 215-229, 2008.

- SILVA, R.B.; MATIAS, T.S.; VIANA, M.S.; ANDRADE, A. relação da prática de exercícios físicos e fatores associados às regulações motivacionais de adolescentes brasileiros. **Motricidade**, v. 8, n. 2, p. 8-21, 2012.
- SPESSATO, Bárbara C.; VALENTINI, Nádia C.; KREBS, Ruy J.; BERLEZE, Adriana. Educação infantil e intervenção motora: um olhar a partir da teoria bioecológica de Bronfenbrenner. **Movimento**, v. 15, n. 4, p. 147-173, 2009.
- TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. da. O desinteresse dos estudantes pelas aulas de educação física em uma escola de ensino público do estado de Mato Grosso. **SALUSVITA**, v. 34, n. 1, p. 27-44, 2015.
- THE DELAGOA BAY COMPANY. **Os alunos do curso de educação física de Moçambique, 1973. 2011.** Disponível em: <https://delagoabay.wordpress.com/category/desporto-mocambique/curso-ed-fisica-1974/>. Acesso em: 22 mai. 2016.
- TOLEDO, P. da S.; ROCHA, C. C. M.; PEREIRA, D. A. de A. Motivação para a prática da educação física no ensino médio. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, v. 13, n. 4, p. 107-114, 2014.
- ULASOWICZ, C. A. A influência de um programa de ensino sobre a motivação para a prática de atividades físicas. 2010. 162f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- YOO J. Perceived autonomy support and behavioral engagement in physical education: a conditional process model of positive emotion and autonomous motivation. **Perceptual & Motor Skills: Exercise & Sport**, v. 120, n. 3, p. 731-746, 2015.
- VALENTIM, E. **Motivação dos alunos para a participação as aulas de Educação Física na cidade de Lichinga: estudo de caso com das escolas secundárias de Amizade e Eduardo Mondlane.** 2014. 59f. Monografia (Licenciatura em Educação Física e desporto) – Universidade Pedagógica, Maputo, 2014.
- VEIGAS, J.; CATALÃO, F.; FERREIRA, M.; BOTO, S. Motivação para a prática e não prática do desporto escolar. **Psicologia**, o portal do psicólogo, p. 15-10, 2009.
- VIEIRA, L.F. **O processo de desenvolvimento de talentos paranaenses do atletismo: um estudo orientado pela teoria dos sistemas ecológicos.** 1999. 189f

Tese (Doutorado em Ciência do Movimento Humano) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1999.

VIEIRA, L.F.; CONTREIRA, A. R.; MIZOGUCHI, M. V.; COSTA, L. C. A. da; PASSOS, P. C. B. A bioecologia do desenvolvimento humano e suas interfaces com a Educação Física. In: SOUZA E. R. de. et al. (org.). **Educação Física, lazer e saúde: interfaces ao desenvolvimento humano. Temas em Movimento**, Florianópolis, v. 6, p. 43-62, 2015.

VISSOCI, J. R. N. **Estudo da influência do contexto esportivo no status de identidade de atletas de futebol de campo**. 2009. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2009.

VLACHOPOULOS, S.; MICHAILIDOU, S. Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. **Measurement In Physical Education and Exercise Science**, v. 10, n. 3, p. 179-201, 2006.

WEINBERG, R. S; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

## **ANEXOS E APÊNDICES**



## ANEXO A: SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### Instruções Gerais de Preenchimento dos Questionários

- 1) Responde com a máxima sinceridade e indica sempre aquilo que realmente pensas e sentes;
- 2) Não existem respostas certas ou erradas. A tua opinião é a que conta;
- 3) Tem sempre em consideração a escala de cada questionário;
- 4) Para responderes, coloca um círculo em redor do número que melhor reflecte a tua opinião.

Neste questionário, pedimos que nos indiques as tuas experiências em relação às aulas de Educação Física.

Discordo totalmente	Discordo	Nem discordo Nem concordo	Concordo	Concordo totalmente
1	2	3	4	5

### Na disciplina de Educação Física, geralmente...

1.	...sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens.	1	2	3	4	5
2.	...sinto-me bem com os colegas da minha turma.	1	2	3	4	5
3.	...a forma como faço as actividades está de acordo com as minhas escolhas.	1	2	3	4	5
4.	...sinto que realizo com sucesso as actividades da aula.	1	2	3	4	5
5.	...tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma.	1	2	3	4	5
6.	...sinto que faço as actividades da forma que eu quero.	1	2	3	4	5
7.	...sinto que faço muito bem as actividades.	1	2	3	4	5
8.	...sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma.	1	2	3	4	5
9.	...as actividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer.	1	2	3	4	5
10.	...sou capaz de cumprir com as exigências das actividades da aula.	1	2	3	4	5
11.	...tenho uma boa relação com os meus colegas da turma.	1	2	3	4	5
12.	...sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as actividades.	1	2	3	4	5

## ANEXO B: REGULAÇÃO MOTIVACIONAL DO COMPORTAMENTO NA AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

### Instruções Gerais de Preenchimento dos Questionários

- 1) Responde com a máxima sinceridade e indica sempre aquilo que realmente pensas e sentes;
- 2) Não existem respostas certas ou erradas. A tua opinião é a que conta;
- 3) Tem sempre em consideração a escala de cada questionário;
- 4) Para responderes, coloca um círculo em redor do número que melhor reflecte a tua opinião.

Neste questionário, gostaríamos de saber qual é o teu grau de motivação para realizares as aulas de Educação Física.

Discordo plenamente	Discordo bastante	Discordo geral	Nem discordo Nem concordo	Concordo geral	Concordo bastante	Concordo plenamente
1	2	3	4	5	6	7

### Eu realizo a aula de Educação Física...

1.	... porque é divertida.	1	2	3	4	5	6	7
2.	... porque quero aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
3.	... porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno.	1	2	3	4	5	6	7
4.	... porque arranjo problemas se não a realizar.	1	2	3	4	5	6	7
5.	... mas realmente não sei porquê.	1	2	3	4	5	6	7
6.	... porque eu gosto de aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
7.	... porque é importante para mim realizar correctamente as actividades.	1	2	3	4	5	6	7
8.	... porque iria sentir-me mal, caso não a realizasse.	1	2	3	4	5	6	7
9.	... porque é suposto eu realizar.	1	2	3	4	5	6	7
10.	... mas não compreendo porque existe este tipo de aulas.	1	2	3	4	5	6	7
11.	... porque é emocionante.	1	2	3	4	5	6	7
12.	... porque quero melhorar o meu nível desportivo.	1	2	3	4	5	6	7
13.	... porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as actividades.	1	2	3	4	5	6	7
14.	... para que o professor não se zangue comigo.	1	2	3	4	5	6	7
15.	... mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo.	1	2	3	4	5	6	7
16.	... devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
17.	... porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
18.	... porque fico preocupado se não a realizar.	1	2	3	4	5	6	7
19.	... porque é obrigatório.	1	2	3	4	5	6	7
20.	... mas não obtenho resultados deste tipo de aulas.	1	2	3	4	5	6	7

**ANEXO C: TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA – DEDHCM**



República de Moçambique  
 Governo da Cidade de Maputo  
**Direcção de Educação e Desenvolvimento da Cidade de Maputo**  
**Repartição de Administração Interna**

À  
 UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ

N/Referência n° 283/RAI/8.1/DECC/15                      Maputo , 21 de Janeiro de 2016

Assunto: **Transcrição de Despacho**

Para os devidos efeitos, transcreve-se o despacho do Exmo Senhor Director da Educação e Desenvolvimento da Cidade de Maputo, exarado sobre a vossa carta datada de 17 de Dezembro de 2015, na qual pede autorização de colecta de variáveis psicológicas e entrevistas no primeiro trimestre do ano lectivo de 2016 em algumas Escolas Secundárias da Cidade de Maputo e na Direcção da Educação e Desenvolvimento Humano da Cidade de Maputo do Senhor Selso Ananias Sitoe, cujo teor é o seguinte:

“Visto:  
 Autorizo  
 Ass: Antonino Alberto Grachane  
 (Especialista da Educação)  
 18.01.2016.”

Cordiais Saudações.



António Carlos Bargeire  
 (Técnico Prof. em Adm. Pública)

**ANEXO D: PARECER DO COMITÉ NACIONAL DE BIOÉTICA PARA A SAÚDE**



REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE

MINISTÉRIO DA SAÚDE  
COMITÉ NACIONAL DE BIOÉTICA PARA A SAÚDE  
IRB00002657

Exmo Senhor  
Dr. Sélso Sítoc  
Universidade Federal de Maringá

Ref: 199/CNBS/16

Data 06 de Julho de 2016

**Assunto:** Parecer do Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) sobre o estudo: "*Motivação de Escolares do Ensino Secundário da Cidade de Maputo para a Prática de Educação Física: Uma Análise à Luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner*"

O Comité Nacional de Bioética para Saúde (CNBS) analisou as correcções efectuadas no protocolo intitulado: "*Motivação de Escolares do Ensino Secundário da Cidade de Maputo para a Prática de Educação Física: Uma Análise à Luz da Teoria Bioecológica de Bronfenbrenner*" registado no CNBS com o número 19/CNBS/2016, conforme os requisitos da Declaração de Helsínquia,

Não havendo nenhum inconveniente de ordem ética que impeça a realização do estudo, o CNBS dá a sua devida aprovação aos seguintes documentos:

- Protocolo de estudo
- Consentimento Informado
- Instrumento de recolha

Todavia, o CNBS informa que:

- 1- A presente aprovação não substitui a autorização administrativa.
- 2- Não houve declaração de conflitos de interesse por nenhum dos membros do CNBS.
- 3- A aprovação terá a validade de um ano, terminando esta a 06 de Julho de 2017. Os investigadores deverão submeter o pedido de renovação da aprovação um mês antes de terminar o prazo.
- 4- Recomenda-se aos investigadores que mantenham o CNBS informado do decurso do estudo.
- 5- A lista actualizada dos membros do CNBS esta disponível na secretaria do Comité.

Com as nossas mais cordiais saudações.

O Presidente

  
Dr. João Fernando Lima Schwalbach

ENDEREÇO:  
MINISTÉRIO DA SAÚDE  
C. POSTAL 264

Teléfono: 430814427131(4)  
Télex: 6-239 MISAU MO  
FAX: 258 41 426547

**ANEXO E: NORMAS GERAIS DE TRANSCRIÇÃO (PRETI, 1999)**

<b>OCORRÊNCIAS</b>	<b>SINAIS</b>	<b>EXEMPLIFICAÇÃO</b>
Incompreensão de palavras ou seguimentos	( )	do nível de renda ( ) nível de renda nominal
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	maiúscula	porque as pessoas re TÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s,r)	::podendo aumentar para ::: ou mais	ao emprestareos... éh ::: ... dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	são três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqÜência temática da exposição; desvio temático	-- --	...a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	ligando as linhas	A.na casa da sua irmã linhas B. sexta- feira? A.fizem LÁ... B. cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	“ ”	Pedro Lima...ah escreve na ocasião... “O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREira entre nós”...
<p>1. Iniciais maiúsculas : só para nomes próprios ou para siglas (USP etc)</p> <p>2. Fáticos: ah, éh, ahn, ehn, uhn, tá (não por <i>está</i>: tá? Você <i>está</i> brava?)</p> <p>3. Nomes de obras ou nomes comuns estrangeiros são grifados.</p> <p>4. Números por extenso.</p> <p>5. Não se indica o ponto de exclamação (frase exclamativa)</p> <p>6. Não se anota o <i>cadenciamento da frase</i>.</p> <p>7. Podem-se combinar sinais. Por exemplo: oh:::... (alongamento e pausa)</p> <p>8. Não se utilizam sinais de pausa, típicas da língua escrita, como ponto e vírgula, ponto final, dois pontos, vírgula. As reticências marcam qualquer tipo de pausa.</p>		

## ANEXO F: DOSIFICAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA



### REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE GOVERNO DA CIDADE DE MAPUTO DIRECÇÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA DA CIDADE DE MAPUTO

Rua Ferrão Veloso, n° 54, Telefone: 417014/6, Fax: 417454

### DOSIFICAÇÃO DA DISCIPLINA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

1º TRIMESTRE – 2015

8ª CLASSE

	SEMANAS	UNIDADE	CONTEUDOS	I/C	AULAS
1ª	09/02 a 14/02		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentação do Professor e dos alunos</li> </ul>		01 02
2ª	16/02 a 21/02	Ginástica de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios de organização, controle</li> <li>• Exercícios de flexibilidade</li> <li>• Alongamentos</li> <li>• Jogos motores educativos</li> </ul>	C	03
				C	04
3ª	23/02 a 27/02	Futebol	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos para testes aos jogos escolares - Projectos futebol Masculino e Femininos</li> </ul>	C	05
				C	06
4ª	02/03 a 06/03	Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ABC da corrida</li> <li>• Corrida de Resistencia</li> <li>• Alargamentos</li> </ul>	C	07
				C	08
5ª	09/03 a 14/03	Ginástica de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Exercícios contínuos 64 tempos</li> <li>• Alongamentos</li> <li>• Jogos motores educativos</li> </ul>	C	09
				C	10
6ª	16/03 a 21/03	Futebol	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jogos</li> <li>• Realização de masculinos e femininos</li> </ul>	C	11
				C	12
	7ª 23/03 a 28/03	Ginástica de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Realização da 1ª avaliação</li> </ul>	A	13
				A	14

			<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios contínuos 64 tempos</li> </ul>		
8ª	30/03 a 04/04	Atletismo	<ul style="list-style-type: none"> <li>ABC de corrida</li> <li>Salto em comprimento</li> </ul>	C C	15 16
9ª	06/04 a 10/04	Ginástica de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exercícios contínuos de 32 tempos com bastes</li> <li>Alongamentos</li> </ul>	C C	17 18
10ª	13/04 a 17/04	Dança	<ul style="list-style-type: none"> <li>Danças moçambicanas</li> </ul>	I I	19 20
11ª	20/04 a 24/04	Ginástica de base	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realização da 2ª avaliação</li> <li>ACP</li> </ul>	A A	21 22
12ª	27/04 a 01/05	Testes Finais	<ul style="list-style-type: none"> <li>ACP – Gerais</li> </ul>	A	23 24
13ª	04/05 a 08/05		<ul style="list-style-type: none"> <li>Informação de notas</li> </ul>		25 26
14ª	11/05 a 15/05		<ul style="list-style-type: none"> <li>Considerações finais do Trimestre</li> </ul>		27 28

## APÊNDICE A: FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO ALUNO

1. Nome da escola: E.S. \_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_ classe; turma \_\_\_\_\_; contacto \_\_\_\_\_
2. Data de nascimento: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ 3. Sexo: Feminino (  ); Masculino (  ).
4. Qual é o seu bairro? \_\_\_\_\_ Quanto tempo leva em média de casa à escola? Horas \_\_\_\_\_ min. \_\_\_\_\_.
5. Pratica exercícios físicos fora da escola? Sim (  ) Não (  )
6. Pratica Desporto Escolar? Sim (  ) Não (  ). Se Sim: Qual(s) é a modalidade(s)? \_\_\_\_\_ Nr. de treinos por semana \_\_\_\_\_ Duração do treino por dia Horas \_\_\_\_\_ min. \_\_\_\_\_.
- Há quanto tempo pratica Desporto Escolar? Meses (  ) Anos (  ).
7. Pratica Desporto Federado? Sim (  ) Não (  ).
- Qual é a modalidade? \_\_\_\_\_ Nr. de treinos por semana \_\_\_\_\_ Duração do treino por dia Horas \_\_\_\_\_ min. \_\_\_\_\_.
8. A sua escola promove campeonatos inter-turmas? Sim (  ) Não (  ).
9. A sua escola promove intercâmbios desportivos com outras escolas?  
Sim (  ) Não (  ). Quantas vezes por trimestre? \_\_\_\_\_.
10. A sua escola promove palestras sobre saúde e actividades físicas ou desportivas, falando da importância destes? Sim (  ) Não (  ).
11. Você gosta de fazer as aulas de Educação Física? Sim (  ) Não (  )  
Porque? \_\_\_\_\_ Costuma  
faltar as aulas de Educação Física? pouco (  ) muito (  ).
12. O professor geralmente diz qual é a importância das aulas de Educação Física antes do início ou depois da aula? Sim (  ) Não (  ).
13. Você acha que as aulas de Educação Física são importantes? Sim (  ) Não (  ).  
Porquê? \_\_\_\_\_.
14. Seus pais geralmente ti incentivam a ir as aulas de Educação Física? Sim (  ) Não (  ).
15. Seus pais geralmente ti mandam fazer tarefas de casa na hora de ir às aulas de Educação Física? (  ) Sim Não (  ).
16. Qual é o nível de escolaridade de seus pais?  
Pai: \_\_\_\_\_ Nenhum; Primário \_\_\_\_\_; Secundário \_\_\_\_\_; Superior \_\_\_\_\_.  
Mãe: \_\_\_\_\_ Nenhum; Primário \_\_\_\_\_; Secundário \_\_\_\_\_; Superior \_\_\_\_\_.

**APÊNDICE B: FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DO PROFISSIONAL DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA**

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: Masculino ( )                      Feminino ( )

Idade: \_\_\_\_\_

Escolaridade: \_\_\_\_\_

Instituição de trabalho/cargo: \_\_\_\_\_

Experiência na área: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE C: MATRIZ DE CONSTRUÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA

<b>Categorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Elementos</b>	<b>Informações</b>	<b>Questões</b>
<b>Informativa</b>	Fatores sociodemográficos	Características físicas e demográficas.	Idade, sexo, escola, escolaridade, local de residência, tempo de casa a escola e tipo de envolvimento com práticas físicas.	Que? Qual? Onde? Quanto?
	Atributos pessoais	Características pessoais.	Encorajam o envolvimento com a Educação Física.	Que? Qual?
		Interesse pessoal.	Atividades que explora em detrimento de outras.	Qual? Quais? Quantas?
		Busca de atividade mais complexas.	Curiosidade, disponibilidade, capacidade, seleção.	Como? Qual?
		Organização das experiências.	Elaboração de planos para o futuro.	Quais? Como?
<b>Contexto</b>	Microssistema	Atividades, relações interpessoais e papéis.	Envolvimento na atividade, dificuldades encontradas e grau de satisfação em relação aos papéis, desejo de melhorar, relacionamento entre pessoas no decorrer dos anos.	Como? Quais?
	Mesossistema	Comunicação entre ambientes.	Outras pessoas que participam desses ambientes, pessoas que não participam diretamente dos ambientes, formas de comunicação	Quando? Qual?
	Exossistema	Ligações, processos.	Eventos que interferiam na motivação do aluno em ambientes onde ele não participa.	Quem?
	Macrossistema	Riscos, crenças, recursos, oportunidades, Intercâmbios, promoção da Educação Física.	Tipos de projetos desenvolvidos pelo estado, valorização da Educação Física, cooperações e legislação a favor da Educação Física.	

**APÊNDICE D: MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA INFORMATIVA  
CARACTERÍSTICAS SOCIODEMOGRÁFICAS**

	<b>Características sociodemográficas</b>					
Sujeitos	A1	A2	A3	A4	A...	A789
Idade						
Sexo						
Escola						
Escolaridade						
Residência						
Tempo casa-escola						
Práticas físicas extracurriculares						
Escolaridade dos pais						

**APÊNDICE E: MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA INFORMATIVA  
ATRIBUTOS PESSOAIS**

	<b>Atributos pessoais</b>		
<b>Sujeitos</b>	<b>Características pessoais</b>	<b>Busca de atividade</b>	<b>Organização das experiências</b>
A1			
A2			
A3			
A4			
A5			
A6...			
A789			

**APÊNDICE F: MATRIZ DE ANÁLISE DA CATEGORIA CONTEXTO**

	<b>Microsistema</b>	<b>Mesosistema e Exossistema</b>	<b>Macrosistema</b>
Sujeitos	Sociodemográficos; atividades; papéis e relações interpessoais.	Laços indirectos; comunicação e conhecimento multiambiental.	Crenças; recursos; oportunidade; intercâmbios; promoções.
A1			
A2			
A3			
A4			
A5			
A6...			
A789			

**APÊNDICE G: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – DIRIGENTE**

- Como foi estruturada a política de Educação Física em Moçambique? Quais os governos? Quais os ministros?
- Quais as leis que definiram ou definem a estruturação da Educação Física?
- Quais normas regem a Educação Física?
- Quais são os objectivo e metas específicas estabelecidas pelo estado para a Educação Física?
- Como são determinados às direcções ou responsáveis da área esses objectivos e metas?
- Quando iniciou o ensino da Educação Física em Moçambique?
- Como são obtidos e destinados os recursos financeiros para a área de Educação Física?
- Quais as principais promoções do governo a nível da Educação Física em Moçambique e em Maputo especialmente?
- Como os municípios, as federações, as universidades e outras instituições participam da estrutura da Educação Física?
- Quais os principais projectos desenvolvidos para promover a Educação Física escolar?
- Quais os principais projectos desenvolvidos para dar apoio/aperfeiçoamento/ atualização aos professores de Educação Física? (início-fim, consequências, motivos)?
- Quais as dificuldades (orçamentos, comunicação com federações, município, professores, alunos) que podem ser observadas na estrutura da Educação Física em Moçambique?
- Quais as influências ou estruturas com as quais o ministério cooperou e promoveram ou prejudicaram o desenvolvimento da Educação Física em Moçambique?
- Como é a valorização da Educação Física enquanto fenómeno promotor de bem-estar e saúde em Moçambique especialmente em Maputo?
- Quais os aspectos positivos e negativos do desenvolvimento da Educação Física desde sua criação como disciplina curricular?

## APÊNDICE H: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – PROFESSOR

- Qual é a sua formação profissional?
- Qual é seu tempo de experiência com as aulas Educação Física?
- Como foi estruturada a política de Educação Física em Maputo-Moçambique? Quais os governos?
- Quais as leis que definiram ou definem a estruturação da Educação Física escolar na cidade de Maputo?
- Quais normas ou instrumentos regem a Educação Física?
- Quais são os objectivos e metas específicas estabelecidas pela escola para a Educação Física?
- Como são determinados aos professores ou responsáveis da área esses objectivos e metas?
- Como são obtidos e destinados os recursos financeiros para a área de Educação Física?
- Como são as infra-estruturas da escola para Educação Física?
- Quem elabora os conteúdos (programas) e baseado em quê?
- Como é a aula de Educação Física, quais os conteúdos leccionados?
- Quem lecciona a disciplina de Educação Física? Qual é a motivação dele para leccionar essa disciplina?
- Qual é a frequência semanal nas aulas de Educação Física e qual é a duração de cada aula?
- Como é a frequência dos alunos nas aulas de Educação Física?
- Qual é o interesse/gosto dos alunos pelas aulas de Educação Física?
- Quando é que informam aos alunos sobre a importância das aulas de Educação Física?
- Quais são as principais promoções esportivas da escola?
- Qual é a frequência de palestras sobre saúde e actividades físicas ou desportivas na escola?
- Qual é a sua opinião sobre as instalações e material didático para as aulas de Educação Física?
- Qual é a sua opinião sobre as instalações e material didático para as aulas de Educação Física?
- Como o governo, as federações, as universidades e outras instituições participam da estrutura da Educação Física?
- Quais os principais projectos ou actividades desenvolvidas (governo, direcção da escola) para promover a Educação Física escolar? Como são executados?
- Quais os principais projectos desenvolvidos para dar apoio/aperfeiçoamento/ actualização aos professores de Educação Física? (início-fim, consequências, motivos)
- Quais as dificuldades (orçamentos, comunicação com a direcção da escola, federações, alunos) que podem ser observadas na estrutura/organização da Educação Física?
- Quais as influências ou estruturas com as quais a escola se subordinou ou cooperou e promoveram ou prejudicaram o desenvolvimento da Educação Física?
- Como é a valorização da Educação Física enquanto disciplina curricular e fenómeno promotor de bem-estar e saúde na escola e na cidade de Maputo?
- Quais os aspectos positivos e negativos do desenvolvimento da Educação Física desde sua criação como disciplina curricular?

**APÊNDICE I: ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA – ALUNO**

- Qual é sua opinião sobre as aulas de Educação Física, porque faz as aulas?
- Qual é a sua opinião sobre a importância da Educação Física para si? (outros alunos)
- Quais são as dificuldades que enfrenta em relação as aulas de Educação Física?
- Quanto tempo gasta de casa a escola, como é essa experiência?
- Qual é sua opinião sobre a sua participação nos conteúdos propostos pelo professor?
- Qual é sua opinião sobre a frequência nas aulas de Educação Física normalmente? (outros alunos)
- Como é o seu empenho dentro da aula de Educação Física? (outros alunos)
- Qual é sua opinião sobre as condições e infra-estruturas da escola para Educação Física?
- Qual é o papel dos pais na sua motivação para a Educação Física? (tarefas de casa, apoio, incentivo)
- Quais são as atividades que realiza fora das obrigações escolares que têm alguma relação com a Educação Física?

## **APÊNDICE J: FOLHA DE INFORMAÇÃO AO PARTICIPANTE E CONSENTIMENTO INFORMADO (FICI)**

**TÍTULO: CONTEXTO MOTIVACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA CIDADE DE MAPUTO: UM OLHAR À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA.**

**INVESTIGADOR PRINCIPAL: SELSO ANANIAS SITEO**

### **INTRODUÇÃO**

Estamos realizando um estudo através do programa de pós-graduação em Educação Física da Universidade Estadual de Maringá, inserida no trabalho final de conclusão do curso de mestrado em Educação Física, o mesmo nasce da necessidade de compreender o comportamento motivacional de alunos face às aulas de Educação Física, considerando que nos últimos tempos os jovens e adolescentes têm assumido hábitos sedentários e falta de engajamento nas aulas de Educação Física motivados pelo uso excessivo de internet (redes sociais, filmes, vídeo games, etc.) e de meios de transporte motorizados e costumes culturais. Esta pesquisa tem por objectivo investigar as relações dos aspectos psicossociais e comportamentais no contexto escolar. Deste modo a população do estudo será composta por dois grupos:

- 1- Alunos do ensino secundário geral da cidade de Maputo e,
- 2- Profissionais de Educação Física vinculados ao MINEDH, de ambos os sexos.

A escolha dos alunos para participar da pesquisa, prende-se ao facto de estes representarem a classe populacional abrangida pelo problema do estudo e a selecção dos profissionais de Educação Física tem a ver com o conhecimento que eles detêm sobre o contexto escolar e social, no qual os alunos estão envolvidos.

### **PROCEDIMENTOS**

A participação no estudo consistirá no preenchimento de dois questionários, sendo um sobre motivação e outro sobre satisfação de necessidades básicas em aulas Educação Física (por parte dos alunos) e a concessão de entrevista (por parte dos profissionais de Educação Física). O preenchimento dos questionários irá durar de 10 a 20 minutos sendo realizado uma única vez e no que toca a entrevista, será uma entrevista apenas, com duração de 30 a 60 minutos. Será efectuada uma visita apenas, aos informantes maiores de 18 anos e duas aos menores de 18 anos, sendo a primeira para dar a folha de informação ao participante e consentimento informado que deverá ser assinado pelos pais e encarregados de educação e a segunda para aplicar os questionários mediante o consentimento por escrito dos pais e encarregados de educação, autorizando estes a participar da pesquisa.

Informamos que não haverá nenhuma intervenção incisiva e nem desconforto ao participar da pesquisa. Prevê se recolher uma amostra de 800 alunos e 7 profissionais de Educação física.

**RISCOS E BENÉFICIOS**

Informamos que não haverá nenhum risco à saúde do participante, e ainda, que sua participação é isenta de qualquer despesa ou ressarcimento decorrente do estudo.

**CONFIDENCIALIDADE**

As informações obtidas serão usadas somente para fins desta pesquisa e tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade dos participantes.

**VOLUNTARIEDADE**

Gostaríamos de esclarecer que sua participação é totalmente voluntária, podendo os sujeitos se recusarem a participar ou mesmo desistir a qualquer momento sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo.

**CONTACTO**

Em caso de qualquer dúvida ou maiores esclarecimentos entre em contacto com o pesquisador principal através do e-mail: [slositoe@gmail.com](mailto:slositoe@gmail.com), celulares: 828098880/ 843857634 ou com o Comité Nacional de Bioética para a Saúde no Ministério da Saúde, Av. Eduardo Mondlane/Salvador Allende, 264 ou pelos telefones: 430814/427113 (4) e e-mail: [Cnbsmocambique@gmail.com](mailto:Cnbsmocambique@gmail.com).

**APÊNDICE K: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – PAIS**

Gostaríamos de pedir a permissão do Sr. pai/encarregado de educação para a participação do seu educando da pesquisa intitulada “CONTEXTO MOTIVACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA CIDADE DE MAPUTO: UM OLHAR À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA”, conduzida pelo Prof. Selso Ananias Siteo.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo com a participação do meu educando da pesquisa conduzida pelo Prof. Selso Ananias Siteo, bastando que ele o deseje.

Assinatura:\_\_\_\_\_.

Maputo,\_\_\_\_\_de\_\_\_\_\_2016.

**APÊNDICE L: DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO – PROFISSIONAIS E ALUNOS**

Gostaríamos de convidá-lo a participar da pesquisa intitulada “CONTEXTO MOTIVACIONAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DA CIDADE DE MAPUTO: UM OLHAR À LUZ DA TEORIA BIOECOLÓGICA”, conduzida pelo Prof. Selso Ananias Siteo.

Eu, \_\_\_\_\_, declaro que fui devidamente esclarecido e concordo em participar voluntariamente, da pesquisa conduzida pelo Prof. Selso Ananias Siteo.

Assinatura:\_\_\_\_\_.

Maputo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ 2016.