

MARIA RODRIGUES DA CRUZ

**ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS DO PROFESSOR E ENVOLVIMENTO
DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientadora: Prof. Doutora Susana Veloso

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

MARIA RODRIGUES DA CRUZ

**ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS DO PROFESSOR E ENVOLVIMENTO
DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Seminário/Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do grau de Mestre em Educação Física e Desporto Escolar no Ensino da Educação Física e do Desporto nos Ensinos Básico e Secundário conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof. Doutora Susana Veloso

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Resumo

Este estudo teve como principal objetivo a análise da relação entre a percepção que os alunos têm das estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de Educação Física e o seu comportamento de envolvimento na aula.

A amostra contou com 1457 alunos, dos quais 707 do sexo masculino e 750 do sexo feminino, a frequentar o ensino básico ou secundário de diversas escolas da zona de Lisboa, com idades compreendidas entre os 11 e os 23 anos de idade. A percepção dos alunos em relação às estratégias motivacionais utilizadas pelos professores foram medidas pelo questionário da Percepção de Apoio às Necessidades Psicológicas Básicas (PANPB) adaptado para o contexto da educação física da escala original de Markland e Tobin (2010), para avaliar o comportamento dos alunos nas aulas foi utilizada a Escalas de Envolvimento na Educação Física (EEF), adaptada da *Engagement in Physical Education* e a recolha de dados foi realizada na zona de Lisboa, no mês de Maio através dos diretores de turma ou do professor de Educação Física.

Os principais resultados mostraram que a percepção das estratégias utilizadas pelos professores de Educação física (Suporte à autonomia, estrutura e envolvimento pessoal) dos alunos está positivamente associada ao envolvimento (comportamental, cognitivo, proactivo e emocional) dos alunos em aula. As diferenças entre rapazes e raparigas são significativas para a percepção das Necessidades Psicológicas Básicas. As diferenças entre ciclos de ensino mostraram-se significativas apenas no envolvimento proactivo, sendo as médias mais elevadas no 3º ciclo quando comparadas com o secundário. Os resultados mostraram ainda que quanto mais velhos são os alunos, maior é o envolvimento comportamental.

Os resultados foram de encontro às expectativas, cabe então aos professores melhorar as suas estratégias motivacionais em aula, com vista a satisfazer as Necessidades Psicológicas Básicas dos alunos, para que estes se encontrem envolvidos e apresentem níveis de aprendizagem elevados. Esta associação é importante especialmente em Educação Física, pois ao envolver os alunos na disciplina, é fomentado o gosto pelas atividades físicas, levando-os a praticar um estilo de vida ativo e saudável.

Palavras-Chave: Teoria da Autodeterminação, Envolvimento dos alunos, Educação Física.

Abstract

This study aimed to analyze the relationship between the perception that students have of motivational strategies used by physical education teachers and their behavior of engagement in class.

The sample comprised 1457 students, of which 707 male and 750 female, attending primary or secondary education in various schools in the Lisbon area, aged between 11 and 23 years old. The perception of students in relation to motivational strategies used by teachers were measured by questionnaire Perception of Psychological Support for Basic Needs (PANPB) adapted to the context of physical education of the original scale of Markland and Tobin (2010), to evaluate the behavior of students in class we used the scales of engagement in Physical Education (SPE), adapted from Engagement in Physical Education and the data collection was carried out in the Lisbon area, in May through the class of directors or physical education teacher.

It is shown that the perception of the strategies used by physical education teachers (Support autonomy, structure and personal involvement) of the students is positively associated with engagement (behavioral, cognitive, proactive and emotional) of the students in class. The differences between boys and girls are significant to the perception of Psychological Basic Needs. The differences between levels of education were significant only in the proactive engagement, with the highest average in the 3rd cycle when compared to the secondary. The results also showed that the older the students, the higher the behavioral engagement.

The results were against expectations, then it is up to teachers to improve their motivational strategies in the classroom, in order to meet the Psychological Basic Needs of students, so that they are engaged and provide high levels of learning. This association is especially important in Physical Education, as to engage students in the discipline, is fostered a taste for physical activity, leading them to practice an active and healthy lifestyle.

Keywords: Self-Determination Theory, Students engagement, Physical Education.

Índice

Resumo	3
Abstract.....	4
Índice	5
Índice de Figuras	6
Índice de Tabelas	7
Introdução	8
Papel da Educação Física.....	9
Motivação e Teoria da Autodeterminação	11
Objetivos.....	18
Hipóteses	18
Método.....	18
Amostra:.....	18
Instrumentos:	19
Desenho da investigação.....	21
Procedimentos.....	21
Resultado	22
Discussão	26
Conclusão	29
Referências	30

Índice de Figuras

Figura 1 – Continuo de Motivação	13
--	----

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Caracterização da amostra.....	19
Tabela 2 - Correlação entre as dimensões do envolvimento e a percepção de suporte às NPB.	23
Tabela 3 - Diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às dimensões do envolvimento e à percepção de suporte às NPB.....	24
Tabela 4 - Diferenças entre os ciclos de ensino (3º ciclo e Secundário) relativamente às dimensões do envolvimento e à percepção de suporte às NPB.....	25

Introdução

Os hábitos decorrentes da vida moderna relacionados com a alimentação e a prática de atividade física dos indivíduos, desencadearam um fenómeno denominado por sedentarismo (Dunton, Berrigan, Ballard-Barbash, Graubard & Atienza, 2009). Devido à evolução da tecnologia houve uma tendência crescente para substituir as atividades físicas ocupacionais por atividades com menor gasto energético, tal como o recurso ao computador e à televisão. O uso de transportes substituiu a deslocação pedonal, levando os indivíduos a apresentarem uma vida mais sedentária ocupada com atividades com um baixo gasto energético. Este tempo despendido em atividades com um baixo nível energético está positivamente relacionado com o índice de massa corporal (IMC), ou seja, quanto menor for o gasto energético maior é o peso acumulado pelo indivíduo (Dunton, Berrigan, Ballard-Barbash, Graubard & Atienza, 2009).

De facto, associadas ao sedentarismo, estão as doenças cardiovasculares, a obesidade e perfis metabólicos adversos (Biddle, Pearson, Ross & Braithwaite 2010). É esta relação que permite afirmar que o comportamento sedentário afeta em grande escala a saúde, dos adultos, dos jovens e das crianças (Biddle et al., 2010). Como forma de combater estas patologias a prática de atividade física torna-se um contributo fundamental, quando inserida num estilo de vida ativo e saudável. Os benefícios da prática regular de atividade física são já reconhecidos, quer ao nível fisiológico (e.g. prevenção de doenças tais como a obesidade, melhoria das capacidades funcionais, tal como a mobilidade nos adultos de idade avançada e prolonga a esperança média de vida), quer ao nível psicológico (e.g. melhora o rendimento académico nas crianças, a saúde mental nos adultos, promovendo o humor e reduzindo a raiva, sintomas de stress e depressão) (Street, 2011). Assim sendo, o exercício físico torna-se, também, uma das ferramentas terapêuticas mais importantes na promoção de saúde (Haerens, Deforche, Maes, Cardon, Stevens & De Bourdeaudhuij, 2006; Sallis, McKenzie, Conway, Elder, Prochaska, Brown, Zive, Marshall, & Alcaraz, 2003; Simon, Wagner, DiVita, Rauscher, Klein-Platat, Arveiler, Schweitzer & Triby, 2004 citado por Lubens, Foster & Biddle, 2008). E neste sentido os profissionais da área de exercício, em geral e os professores de Educação Física, em particular, podem ser vistos como responsáveis pela sua ampla disseminação junto das populações com quem contactam, clientes e alunos, respetivamente.

Atualmente a obesidade é um dos problemas mais graves da saúde pública a nível mundial. No que diz respeito à Europa 42% da população afirma não praticar desporto ou atividade física, sendo Portugal um dos países com uma percentagem mais elevada de não praticantes (64%), ou seja mais de metade da população não pratica qualquer tipo de exercício ou atividade física fator que pode contribuir para o aumento desta patologia (Eurobarometro, 2014). Em idades mais jovens, a esta doença associam-se problemas psicológicos e sociais diversos, tais como a diminuição da autoestima e da autoconfiança (Wadden & Stunkard, 1985; Erermis, et al., 2004; Strauss, 2000 citado por Pereira & Silva 2011). A causa desta doença advém de um estilo de vida sedentário, com um baixo nível de atividade física, isto para além do fator também relevante da alimentação não saudável (Pereira & Silva 2011).

No mesmo sentido, Pereira e Silva (2011) resumem três opções complementares de intervenção: a alteração dos estilos de vida (i.e., programa alimentar, programa de atividade física e terapia comportamental), a farmacoterapia e a cirurgia bariátrica, nos casos mais graves e crónicos. A promoção de estilos de vida saudáveis é apresentada não só como o primeiro passo deste tratamento, como também a intervenção mais adequada. De facto, são os programas de promoção de estilos de vida saudáveis que têm mostrado eficácia na manutenção do peso saudável a longo prazo e no tratamento de doenças em adolescentes obesos, proporcionado simultaneamente benefícios psicológicos (Pereira & Silva, 2011). A importância da promoção da prática regular de exercício e atividade física, está patente neste tipo de intervenções, mostrando ser uma variável fundamental para inverter o sedentarismo e as doenças a ele associadas (Biddle et al., 2008).

Papel da Educação Física

Apesar das evidências científicas parece que a necessidade de promoção da atividade física não tem sido valorizada pela escola. Tal como é referido por Carreiro da Costa (2010) no seu artigo, “*Educação física: disciplina dispensável versus disciplina imprescindível como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física?*”, atualmente disciplinas como a Educação Física, Música e Artes têm sido desvalorizadas por encarregados de educação, políticos, diretores de escolas e

professores , retirando-lhes tempo de ensino em prol de outras disciplinas mais teóricas. Isto apesar de vários estudos (e.g. Dollman, Boshoff & Dodd, 2006; Sallis, McKenzie, Kolod, Lewis, Marsha & Rosengard, 1999; Shephard, 1997; Wilkins, Graham, Parker, Westfall, Fraser & Tembo, 2003; citado por Carreiro da Costa, 2010) que comprovam que a disciplina de educação física não afeta a prestação escolar dos alunos, pelo contrário, melhora a sua saúde e proporcionando-lhes um estilo de vida ativo e saudável susceptível de manter ao longo da vida (Carreiro da Costa, 2010).

Apesar do reconhecimento dos malefícios do sedentarismo a população em geral apresenta muita resistência e pouca adesão a uma prática de atividade física regular e a um estilo de vida ativo e saudável (Silva, Barata & Teixeira, 2013). Torna-se então importante compreender quais as estratégias e intervenções mais indicadas para que a população se envolva na tarefa, e consequentemente se sinta motivada para o exercício (Silva et al, 2013). No contexto particular da Educação Física a situação não é muito diferente, pois alguns estudos mostram que o grau de adesão e envolvimento dos alunos não é o desejado, sendo a teoria da auto determinação a mais utilizada para fundamentar o “combate” a taxa de desistências, melhoria da qualidade da aprendizagem, da capacidade de manutenção do comportamento e a promoção do sentimento de bem-estar (Silva et al, 2013).

Para identificar e compreender as estratégias de intervenção mais apropriadas, torna-se importante explorar o conceito de motivação e de envolvimento dos praticantes e em particular dos alunos de educação física.

O envolvimento no contexto da escola pode ser descrito como o interesse demonstrado por parte dos alunos na sua aprendizagem, assim como o compromisso que têm perante as atividades escolares. Os alunos quando estão envolvidos em aula encontram-se inteiramente presentes (muito atentos) e depositam uma maior energia nas tarefas realizadas, o que se traduz numa maior satisfação e consequentemente numa aprendizagem mais eficaz (Ramos, 2012).

Para Veiga (2009), o envolvimento é um conceito multidimensional que apresenta componentes afetivas, comportamentais e cognitivas que operam de forma geral em conjunto (citado por Ramos, 2012).

A componente afetiva refere-se às emoções experimentadas pelos alunos em sala de aula tal como o interesse, prazer ou aborrecimento, assim como o sentimento de pertença à turma onde está inserido, ou relações que se podem desenvolver no meio escolar, ou seja, na instituição de ensino em que estão inseridos. Relativamente à

componente comportamental apresentam-se como indicadores os hábitos de trabalho dos alunos, a presença na sala de aula, a participação nas atividades escolares e extraescolares, os esforços apresentados e a sua persistência (Ramos, 2012).

O envolvimento proactivo, é uma componente desenvolvida neste trabalho, que surge quando os alunos mostram uma maior intervenção na aula para além da participação nas tarefas propostas pelo professor, solicitando sugestões para melhoria do desempenho, partilhando os interesses específicos, colocando questões ou esclarecendo dúvidas (Reeve, 2013). A componente cognitiva, inclui as estratégias de aprendizagem dos alunos, tarefas que se apresentam desafiantes para estes, os conhecimentos por estes adquiridos, bem como as crenças sobre si, sobre os pares e sobre o ensino (Ramos, 2012).

Segundo o artigo de McEown, Noels e Saumure (2013) a teoria da autodeterminação está direta e indiretamente relacionada com o envolvimento. Os alunos que apresentam níveis elevados de motivação intrínseca ou motivação extrínseca com regulações mais autónomas tais como a regulação identificada e a regulação integrada encontram-se envolvidos nas tarefas realizadas em aula. Por outro lado os alunos que são motivados por fatores externos, tais como recompensas (motivação extrínseca com regulações mais controladas), não estão envolvidos nas tarefas (McEown, et al., 2013).

Um dos fatores que pode alterar o envolvimento dos alunos na tarefa são as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores, uma vez que a motivação dos alunos pode variar consoante a estratégia utilizada pelo professor, podendo alterar o envolvimento do aluno na tarefa e o processo de ensino-aprendizagem (McEown, et al., 2013).

Motivação e Teoria da Autodeterminação

Apesar de a motivação ser muitas vezes tratada como uma construção interna do indivíduo, as pessoas são motivadas a agir por diferentes tipos de fatores, que podem ser intrínsecos (sendo os indivíduos motivados pelo prazer e valor da própria tarefa) ou extrínsecos (porque existe uma forte coação externa) (Ryan & Deci, 2000). Pelas diferenças existentes entre estes dois tipos de motivação (auto motivado e regulação

externa), a teoria da autodeterminação tem procurado fornecer a mais diferenciada abordagem à motivação. Procura compreender qual o propósito que leva o indivíduo a agir, identificando vários tipos distintos de motivação (Ryan & Deci, 2000).

A teoria da autodeterminação (TAD) tem surgido nas últimas décadas como um corpo teórico reconhecido na área da motivação e adesão ao exercício. Dentro desta teoria encontram-se cinco mini-teorias: a Teoria da Avaliação Cognitiva (*Cognitive Evaluation Theory*), a Teoria da Integração Organísmica (*Organismic Integration Theory*), a Teoria da Causalidade Orientações (*Causality Orientations Theory*), a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (*Basic Psychological Needs Theory*) e a Teoria do Conteúdo dos Objetivos (*Goal Contents Theory*) (Ryan, & Deci, 2000). No âmbito deste trabalho iremos debruçar-nos sobre a teoria da integração orgânica e a teoria das necessidades psicológicas básicas.

A teoria da integração orgânica parte do princípio de que as motivações do indivíduo descrevem um contínuo (Figura 1) como forma de regulação do comportamento, desde a extremidade não autodeterminada, a amotivação, até à extremidade mais autodeterminada, motivação intrínseca, sendo que entre elas existe a motivação extrínseca que se subdivide em quatro tipos de auto regulação (externa, introjectada, identificada, integrada) (Silva et al, 2013). A amotivação é descrita como a total ausência de motivação ou como um comportamento não regulado, não sendo observada qualquer razão ou competência para realizar a atividade, onde as consequências comportamentais da mesma se expressam através de indiferença e baixo ou nulo envolvimento na tarefa. A motivação extrínseca subdivide-se em dois tipos de regulação mais controlados (externa e introjectada) e dois tipos de regulação mais autónomos (identificada e integrada). A regulação externa ocorre quando o comportamento é regulado por pressões externas e a razão para agir se relaciona com evitar ameaças ou obter recompensas. A regulação introjectada existe quando o comportamento é regulado por pressões internas e a razão que leva os indivíduos a agir relaciona-se com o sentimento de culpa que estes poderão vir a sentir caso não realizem a tarefa, ou com o sentimento de orgulho por esta ter sido executada. A regulação identificada é quando o comportamento se apresenta autónomo e guiado por valores internos e os objetivos da ação são refletidos e valorizados a nível pessoal. Por fim a regulação mais autónoma e que se aproxima mais da motivação intrínseca é a regulação integrada, onde o indivíduo apresenta um comportamento autónomo e a razão pela qual é realizada a ação é vista como um reflexo e afirmação da própria identidade. Com isto

depreende-se que o estímulo para realizar exercício poderá ser externo através de recompensas ou de forma a evitar penitências, ao que chamamos regulação externa, pois a motivação para realizar a tarefa ou o exercício não parte do indivíduo, ou interno como forma de evitar sentimentos de culpa ou desconforto, sendo esta a regulação autónoma, onde os motivos pelo qual se realiza o exercício estão relacionados com sentimentos do próprio indivíduo, sendo o próprio a propor-se às tarefas, aproximando-se mais da motivação intrínseca. Na outra extremidade do contínuo encontra-se a motivação intrínseca, onde o estímulo dos indivíduos para exercer determinada tarefa ou exercício deve-se ao prazer que a tarefa em si lhes proporciona (Silva et al, 2013).

Figura 1 – Continuo de Motivação

	Não Autodeterminado ←					→ Autodeterminado
Tipo de Motivação	Amotivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
Tipos de Regulação	Sem Regulação	Regulação Externa	Regulação Introjetada	Regulação Identificada	Regulação Integrada	Regulação Interna
Processo Reguladores	Não intencional, não valorizado	Recompensas, castigos externos	Recompensas, punições internas	Importância pessoal, valorização	Consciência	Prazer, satisfação

(Adaptado de Silva, Matias, Viana & Andrade, 2012)

A prática sustentada por motivações não intrínsecas, mostra a forma como os indivíduos adquirem a motivação para executar as atividades e como esta motivação afeta a persistência, qualidade do comportamento e o seu bem-estar. Sempre que um professor, treinador ou instrutor procura desenvolver determinado comportamento no outro, a motivação deste pode ir desde a amotivação, pelo cumprimento passivo ou pelo compromisso pessoal ativo. Dou seja, de acordo com a teoria da autodeterminação estas diferentes motivações refletem diferentes graus do valor e da regulação do comportamento solicitado nos diferentes indivíduos (Ryan & Deci, 2000).

Desta forma, os indivíduos que se apresentem mais intrinsecamente motivados irão exercer a tarefa durante mais tempo. Segundo a teoria da autodeterminação, para que haja uma modificação do comportamento perante a tarefa, a motivação deve passar de controlada a autónoma. A esta ação dá-se o nome de processo de integração, que está dependente da satisfação das três necessidades psicológicas básicas, sendo estas a

autonomia, a competência e o relacionamento interpessoal positivo (Ryan & Deci, 2000).

A Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas elabora o conceito de evolução das necessidades psicológicas e suas relações com a saúde psicológica e bem-estar. O bem-estar psicológico e o bom funcionamento do indivíduo baseiam-se na satisfação das necessidades de: autonomia (i.e., a percepção que o indivíduo tem perante a sua capacidade de escolha e de arbítrio face aos seus comportamentos); de competência (i.e., sentimento de capacidade, mestria e confiança perante a ação que está a ser desenvolvida); e o relacionamento positivo (i.e., sentimento de aceitação e respeito da parte dos outros, num clima emocional positivo) (Silva, 2012). Todas as três necessidades são essenciais e na ausência da satisfação de alguma delas haverá custos funcionais para o indivíduo. Os autores defendem ainda que as necessidades básicas são aspetos universais do funcionamento humano, baseando-se nos estudos ao longo do desenvolvimento e em diversas culturas (Ryan & Deci, 2000).

Ao desenvolver um ambiente onde o indivíduo tem possibilidade de escolha e vontade face aos comportamentos adotados, apresenta sentimentos de competência face às ações que realiza e encontra-se num clima emocional positivo onde se sente aceite e respeitado por terceiros, proporcionamos que indivíduo apresente uma motivação mais autónoma (Silva et al, 2013).

Esta teoria ainda parte do princípio de que as motivações dos indivíduos diferem, devido ao grau de satisfação destas três necessidades psicológicas básicas e universais. Estas diferenças motivacionais levam indivíduos a fazer algo por prazer (motivação intrínseca), ou devido a fatores externos (motivação extrínseca) tendo em conta a personalidade e o contexto social de cada um. Desta forma a motivação autónoma, ao contrário da motivação controlada, satisfaz as NPB contribuindo para o funcionamento ótimo e o bem-estar do indivíduo. Para que a teoria da autodeterminação possa compreender os componentes da motivação intrínseca e da motivação extrínseca e os fatores que resultam com sua promoção é importante a satisfação das NPB (Ryan, & Deci, 2000).

As estratégias motivacionais, suporte à autonomia, envolvimento e o clima positivo, resultaram de pesquisas com intuito de identificar os contextos onde as necessidades psicológicas básicas se encontram mais satisfeitas. Desta forma o professor ao trabalhar e desenvolver estas estratégias está a desenvolver nos seus alunos

a satisfação das três necessidades psicológicas básicas, promovendo uma motivação autônoma e uma melhor saúde psicológica nas aulas de Educação Física.

O suporte à autonomia procura promover um sentimento de volição e uma escolha refletida face ao comportamento, para que tal se observe devemos ter em conta dois fatores importantes, a possibilidade de escolha, dando ao aluno a oportunidade de escolher perante um leque de opções definidas anteriormente pelo professor e a apresentação/discussão de um racional sólido que sustenta a escolha (Silva et al 2013). O primeiro fator visa encorajar a escolha, a iniciativa e a responsabilidade do aluno, envolvendo-o em aula. O professor deve apresentar perante a turma varias opções, todas elas devidamente estudadas e apropriadas aos alunos em questão, onde a escolha do exercício a ser realizado irá partir do aluno/os, levando-os a um sentimento de controlo perante o comportamento, potenciando desta forma o envolvimento e a adesão atual e futura. Também a descoberta guiada se enquadra nos objetivos do primeiro fator, onde existe um encorajamento para que os alunos procurem as respostas/soluções às suas próprias dúvidas, sendo o papel do professor apoiar as decisões e guiar os alunos até às soluções através de questões que os levem a pensar nas suas ações (Silva, Barata & Teixeira, 2013). O segundo fator procura que todas as escolhas anteriormente descritas sejam tomadas de forma informada e de acordo com os objetivos e valores do aluno, para que todas as escolhas sejam promotoras de sentimentos de autonomia. Como tal deve ser explicado o porquê da realização de cada exercício, assim como os seus benefícios, para que o aluno esteja consciente das melhorias que isso irá trazer futuramente. Deve procurar-se dar significado pessoal a cada escolha, para que o aluno a sinta como sua, incluindo-a na sua vida, desenvolvendo por esta uma motivação intrínseca. Por fim devem ser evitados quais quer tipos de recompensas ou elogios centrados no produto final, para que o aluno possa apreciar a experiência, retirando e descobrindo mais aspetos positivos do exercício em questão (Silva et al 2013).

A estrutura proporciona um clima de segurança e organização adequada para o desenvolvimento das competências necessárias ao exercício. Torna-se então importante fornecer ao aluno opções adequadas à realidade, sendo estas adequadas ao seu nível de capacidade tendo em conta medos e dificuldades que este possa apresentar, no entanto também estas devem ser desafiadoras, nem muito acima nem muito abaixo das capacidades do aluno. Levar o aluno a auto monitorizar-se também é uma forma de ele se conhecer melhor (as suas preferências), como também de conhecer melhor o exercício e o sentimento que lhe proporciona (Silva et al 2013).

Para finalizar, o envolvimento e clima positivo é trabalhado juntamente com as estratégias motivacionais, transmitindo aos alunos um clima de bem-estar e qualidade de vida, onde o professor deve apresentar interesse pela pessoa em si independentemente dos resultados e da evolução dos alunos (Silva et al 2013).

Num dos estudos revistos foi utilizado um desenho prospetivo para examinar o papel mediador do uso de estratégias entre a autoeficácia a percepção de importância, o interesse, a utilidade e a persistência/esforço dos alunos (Gao & Newton, 2009). A autoeficácia, a importância, o interesse e a utilidade, foram medidas no início do estudo para que fosse possível prever a persistência/esforço dos alunos nas aulas de Educação Física durante a semana de acompanhamento, onde seriam aplicadas as estratégias motivacionais. A amostra em estudo contava com 100 alunos do 6º ano e 94 alunos do 7º ano de escolaridade, com uma média de 13 anos de idade de ambos os sexos. Os resultados mostraram que as relações entre as variáveis foram positivas e significativas. É importante referir que a autoeficácia dos alunos encontrou-se fortemente associada à utilização de estratégias motivacionais, tal como à persistência/esforço.

Outro estudo no ensino secundário procurou comparar os alunos do 12º ano de escolaridade de diferentes cursos (noturno, profissional e geral), relativamente ao seu nível de envolvimento na Educação Física, ao nível afetivo, comportamental e cognitivo, assim como analisar a sua motivação (Ramos, 2012). A amostra era de 60 alunos de ambos os sexos, 20 de cada curso (noturno, profissional e geral), com idades compreendidas entre os 16 e os 55 anos de idade ($18 \leq M \leq 26$; $1,2 \leq DP \leq 9,8$). Os resultados mostraram que a motivação e o envolvimento estão diretamente relacionados em todas as suas componentes. O desempenho e o sucesso escolar também podem ser influenciados pela relação professor-aluno em aula, pela forma de lecionação e pelas estratégias utilizadas pelo docente. Por fim é referido que *“quanto mais elevada for a motivação e o envolvimento escolar maior é o desempenho escolar e o gosto dos alunos na escola.”* (Ramos, 2012, p.89).

No estudo de McEown, Noels e Saumure (2014), com o objetivo de compreender qual as motivações dos alunos e o apoio motivacional prestado pelos professores na aprendizagem da língua Japonesa não materna. O estudo contou com 128 alunos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 18 e os 35 anos ($M=20,4$; $DP=2,7$). Os resultados deste estudo mostram que as orientações ou motivações mais auto determinadas mostram um maior envolvimento na aprendizagem. Relativamente à relação motivacional dos alunos e a percepção de apoio por parte dos

professores, conclui-se que o suporte à autonomia não era significativo ou não houve percepção por parte dos alunos das estratégias de suporte à autonomia que os professores apresentam. No entanto quando foi perguntado diretamente qual a percepção que tinham das estratégias de suporte à autonomia esta era tão forte como as estratégias de competência e relacionamento positivo. Neste estudo não há ligação entre o suporte à autonomia e a auto determinação dos alunos. Este resultado é invulgar e pode dever-se à especificidade da faixa etária ou ao contexto de aprendizagem de línguas.

O estudo de Adie, Duda e Ntoumanis (2012) teve como objetivo testar a hipótese de uma sequência de relações temporais entre as percepções de suporte à autonomia, satisfação das NPB e o bem-estar dos jovens jogadores de futebol de elite ao longo do tempo. Contou com 54 participantes do sexo masculino, do escalão juvenil de elite com média de idade de 13,8 anos (desvio padrão de 1.9). Os resultados mostraram que o suporte à autonomia e as NPB mantiveram níveis moderados a elevados e estáveis ao longo de duas épocas competitivas. Ou seja, as médias observadas para a percepção do suporte à autonomia e o relacionamento positivo influenciavam a aprendizagem das capacidades dos jogadores. Os resultados também indicaram que quanto maior a percepção de suporte à autonomia por parte dos jogadores, mas elevados se encontram os níveis de satisfação das três NPB.

Objetivos

O objetivo deste estudo consiste na análise da relação entre a perceção que os alunos têm das estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de Educação Física e o seu comportamento de envolvimento na aula, sabendo que as estratégias podem ser suporte à autonomia, envolvimento pessoal e estrutura e o envolvimento se subdivide em quatro componentes, a cognitiva, a comportamental, a proactiva e a emocional. A pergunta de partida deste estudo foi: Será que a perceção que os alunos têm das estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de Educação Física está associada ao seu comportamento de envolvimento na aula?

Hipóteses

A principal hipótese de estudo estabelece que: Quanto maior for a perceção das estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de Educação Física maior o envolvimento dos alunos em aula.

Neste estudo procuramos ainda responder a duas questões para as quais não encontramos resposta na literatura que permitisse formular hipóteses de estudo. A primeira pretende identificar as diferenças entre anos de ensino para as variáveis em estudo. A segunda questiona as diferenças entre géneros.

Método

Amostra

O estudo conta com uma amostra de 1457 indivíduos, dos quais 707 são do sexo masculino e 750 do sexo feminino, sendo estes alunos do ensino básico e secundário de diversas escolas da zona de Lisboa com idades compreendidas entre os 11

e os 23 anos de idade. No cálculo da variável idade não entraram 27 alunos por não registarem a data de nascimento.

Tabela 1 - Caracterização da amostra

	Rapazes		Raparigas	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
3º Ciclo	332	24,1	326	23,7
Secundário	338	24,5	382	27,7
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>
Idade	15,4	1,9	15,4	2,0

Instrumentos

Para avaliar a perceção dos alunos em relação às estratégias motivacionais utilizadas pelos professores foi usado o questionário, Perceção de Apoio às Necessidades Psicológicas Básicas (PANPB) adaptado para o contexto da educação física da escala original de Markland e Tobin (2010). Este questionário é composto por 17 itens, 15 da escala original e dois adicionados para avaliar aspetos relevantes não incluídos na versão original. Avalia o clima no que diz respeito às condições do contexto social que representam as três estratégias de promoção das necessidades psicológicas básicas: estrutura, suporte à autonomia e envolvimento interpessoal. Apresenta como escala de resposta um formato tipo Lickert com cinco pontos que varia de “nada verdade para mim” (zero pontos) a “totalmente verdade para mim” (quatro pontos). A cotação desta medida implica o somatório de todos os itens, tendo uma

amplitude que varia de zero a 68 pontos. Com uma consistência da escala original foi ,97 (α de Cronbach). O resultado final traduz a percepção dos alunos em relação ao grau em que o professor satisfaz as suas necessidades psicológicas básicas com o uso de estratégias interpessoais. Para a amostra em estudo a consistência interna da escala total (α de Cronbach) foi de ,96. Para cada uma das subescalas, a consistência interna foi de ,90 para a percepção de envolvimento pessoal; ,90 para a percepção de estrutura e ,85 para a percepção de suporte autonomia.

Para avaliar o comportamento dos alunos nas aulas foi utilizada a Escalas de Envolvimento na Educação Física (EEF), adaptada da *Engagement in Physical Education*. Este questionário resulta do somatório de vários questionários, tendo desta forma vários autores (Reeve, 2013; Skinner, Wellborn, Connell, Kindermann, 2009; Wolters, 2004). Procura avaliar o envolvimento dos alunos nas aulas de educação física ao nível comportamental, emocional, cognitivo e proativo. É composto por 18 itens, e quatro subescalas: envolvimento comportamental (itens 1, 5r, 9, 13; e.g. “Esforço-me para fazer corretamente os exercícios nas aulas de EF.”); envolvimento emocional (itens: 4r, 8, 12, 16, 18; e.g. “Quando estou nas aulas de EF sinto-me bem”); envolvimento cognitivo (itens: 3, 7, 11r, 15; e.g. “Procuro relacionar o que aprendo nas aulas de EF com outras experiências da minha vida.”); envolvimento proativo (itens: 2, 6, 10r, 14, 17; e.g. “Falo com o professor de EF sobre as atividades que mais interesse me despertam.”). Utiliza uma escala de Lickert de sete pontos, que varia de “nada” a “extremamente”, sendo que a amplitude varia de 4 ou 5 a 28 ou 35, consoante a subescala for de quatro ou cinco itens. Os itens 4, 5, 10, 11 deverão ser previamente invertidos. Valores elevados em cada uma das subescalas significam um elevado envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. A consistência interna (α de Cronbach) da escala original foi de ,77 no envolvimento proativo, de ,86 no envolvimento comportamental, de ,90 no envolvimento emocional e de ,84 no envolvimento cognitivo.

Para a amostra em estudo a consistência interna (α de Cronbach) das subescalas do instrumento EEF foi: ,67 para o envolvimento comportamental; ,67 para o envolvimento proativo; ,76 para o envolvimento cognitivo (foi retirado o item 11 invertido por baixar o Alfa desta escala); ,81 para o envolvimento emocional.

Foi também realizado um questionário de autorrelato, onde é recolhido um conjunto de variáveis demográficas tais como o sexo, a idade e o ano de escolaridade

dos indivíduos. Este questionário foi desenvolvido no centro de estudos de exercício e saúde da faculdade de Educação Física da Universidade Lusófona.

Desenho da investigação

A investigação consistiu num estudo transversal, pois a avaliação dos indivíduos foi realizada num só momento.

Procedimentos

Para chegar à amostra do estudo, foi pedida autorização aos professores das respetivas turmas, para que pudessem ser aplicados os questionários aos alunos em questão. Entregaram-se os questionários em mão, esclarecendo o consentimento informado e garantindo as condições ideais de aplicação. Os questionários eram recolhidos assim que os alunos acabavam de os realizar numa aula de Direção de Turma ou nesta impossibilidade numa aula de Educação Física, se possível na ausência do professor.

A amostra resulta do somatório das turmas do 3º ciclo e secundário de todas as escolas com alunos estagiário do curso de Educação Física da Universidade Lusófona Humanidades e Tecnologias. Para além dos critérios anteriormente estipulados, procurou-se que toda a população a ser estudada encontrasse-se de livre e espontânea vontade a realizar os questionários.

Resultado

Como forma de compreender se existe associação entre as dimensões do envolvimento e as dimensões da percepção de suporte às NPB realizamos o teste da correlação de Pearson. Os resultados observados na tabela 2 mostram que existem correlações positivas e significativas entre todas as dimensões do envolvimento e todas as dimensões da percepção de suporte às NPB. No entanto observam-se correlações mais elevadas entre o envolvimento emocional e as percepções de suporte às NPB ($0,380 \leq r \leq 0,416$; $p=0,000$). As correlações mais baixas dizem respeito a associação entre o envolvimento comportamental e as percepções de suporte às NPB ($0,263 \leq r \leq 0,316$; $p=0,000$).

Também é observável correlações mais elevadas entre a percepção de estrutura e as dimensões do envolvimento ($0,316 \leq r \leq 0,418$; $p=0,000$).

Relativamente à idade associa-se positiva e significativamente apenas ao envolvimento comportamental ($r=0,062$; $p=0,022$).

Tabela 2 - Correlação entre as dimensões do envolvimento e a percepção de suporte às NPB.

	Envolvimento Proativo	Envolvimento Comportamental	Envolvimento Emocional	Envolvimento Cognitivo	Suporte às NPB_total	Percepção de Envolvimento Pessoal	Percepção de Estrutura	Percepção de Suporte Autonomia	Idade
Envolvimento Proativo									
Envolvimento Comportamental	,442**								
Envolvimento Emocional	,549**	,679**							
Envolvimento Cognitivo	,617**	,520**	,641**						
Suporte NPB_total	,392**	,293**	,416**	,374**					
Percepção de Envolvimento Pessoal	,368**	,270**	,380**	,327**	,942**				
Percepção de Estrutura	,378**	,316**	,418**	,357**	,969**	,895**			
Percepção de Suporte Autonomia	,367**	,263**	,400**	,369**	,951**	,851**	,876**		
Idade	-,006	,062*	-,002	-,045	,018	,043	,033	-,010	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

Como forma de verificar a existência de diferenças entre sexos utilizamos o t-student para amostras independentes.

Tabela 3 - Diferenças entre rapazes e raparigas relativamente às dimensões do envolvimento e à percepção de suporte às NPB.

	Rapazes		Raparigas		<i>T</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Idade	15,4	1,9	15,4	2,0	-,37
Envolvimento Comportamental	21,2	4,7	20,6	4,6	2,12
Envolvimento proactivo	22,4	6,3	21,6	6,1	2,41
Envolvimento Cognitivo	13,1	4,4	12,2	4,4	3,93
Envolvimento Emocional	26,4	6,5	24,6	6,8	5,12
Suporte às NPB_total	50,4	14,1	47,3	15,8	3,90***
Percepção de suporte autonomia	14,3	4,5	13,3	5,0	4,13***
Percepção de estrutura	21,5	5,8	20,4	6,5	3,31**
Percepção de envolvimento pessoal	15,2	4,3	14,2	5,1	3,94***

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

O estudo das diferenças entre rapazes e raparigas apresentou diferenças estatisticamente significativas nas variáveis de percepção de suporte às NPB ($t=3,90$; $p=,001$), tais como a percepção de suporte à autonomia ($t=4,13$; $p=,001$), a percepção de estrutura ($t=3,31$; $p=,003$) e a percepção de envolvimento pessoal ($t=3,94$; $p=,000$).

É observado que a média nas variáveis de percepção de suporte às NPB apresenta valores mais elevados nos rapazes ($14,30 \leq M \leq 21,48$) que nas raparigas

($13,26 \leq M \leq 20,40$), no entanto o Desvio Padrão apresenta valores mais elevados nas raparigas ($5,0 \leq DP \leq 6,5$), que nos rapazes ($4,3 \leq DP \leq 5,8$).

Com o objetivo de comparar os diferentes tipos de envolvimento (comportamental, cognitivo, proactivo e emocional) e a percepção ao suporte das NPB (autonomia, estrutura e envolvimento) em função do ciclo de ensino foi feito um teste t para amostras independentes (ver tabela 3).

Tabela 4 - Diferenças entre os ciclos de ensino (3º ciclo e Secundário) relativamente às dimensões do envolvimento e à percepção de suporte às NPB.

	3º Ciclo		Secundário		<i>t</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Envolvimento Comportamental	20,8	4,9	20,9	4,8	-,36
Envolvimento proactivo	22,5	6,0	21,5	6,4	3,02*
Envolvimento Cognitivo	13,3	4,3	12,1	4,4	5,10
Envolvimento Emocional	26,1	6,8	24,9	6,7	3,24
Suporte às NPB_total	49,0	15,7	48,0	14,8	1,23
Percepção de suporte autonomia	13,9	4,9	13,4	4,8	2,17
Percepção de estrutura	20,9	6,4	20,7	6,1	,48
Percepção de envolvimento pessoal	14,6	5,0	14,6	4,6	,17

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

O estudo das diferenças entre o 3º ciclo e o secundário evidenciou a existência de diferenças estatisticamente significativas apenas em relação ao envolvimento proactivo ($t=3,02$; $p=,035$), apresentando medias mais elevadas no 3º ciclo ($M= 22,53$; $DP= 6,0$), quando comparadas com o secundário ($M= 21,51$; $DP= 6,4$).

Discussão

O objetivo do presente estudo foi analisar a relação entre a percepção que os alunos têm das estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de Educação Física e o seu comportamento de envolvimento em aula, de acordo com a teoria da auto determinação (Ryan & Deci, 2000). Com base neste estudo procurou-se também verificar-se se existia diferenças na percepção de estratégias motivacionais e no comportamento de envolvimento em aula consoante os géneros ou o ciclo de ensino.

Através dos resultados verificámos que as correlações entre todas as dimensões do envolvimento e todas as dimensões do suporte às NPB mostraram-se positivas e significativas. Desta forma podemos concluir que a percepção das estratégias utilizadas pelos professores de Educação física, como forma de satisfazer as NPB (Suporte à autonomia, estrutura e envolvimento pessoal) dos alunos influencia positivamente o envolvimento (comportamental, cognitivo, proactivo e emocional) dos alunos em aula. Isto está de acordo com Ramos (2012), que afirma que o envolvimento e a motivação se encontram diretamente relacionados. Vai também ao encontro ao estudo de Adie, Duda e Ntoumanis (2012), quando estes afirmam que a percepção de suporte à autonomia e as NPB influenciam a aprendizagem das capacidades dos jogadores de futebol; e ao estudo de McEown, Noels e Saumure (2014), que afirmam que as orientações mais auto determinadas mostram um maior envolvimento na aprendizagem. Os resultados apoiam também os estudos feito por Gao e Newton (2009), que afirmam que a auto eficácia dos alunos e a utilização de estratégias motivacionais pelos professores se encontram fortemente associadas.

Constatou-se que esta influência é mais visível ao nível do envolvimento emocional, ou seja quando os alunos se encontram com as suas NPB satisfeitas isso reflete-se primordialmente nas emoções que estes manifestam ao envolverem-se na aula, sentem-se bem e divertidos, têm interesse pela aprendizagem de novas matérias e encontram-se envolvidos nas atividades praticadas em aula. . Não encontrámos estudos com esta análise em detalhe, mas parece-nos que a atitude do professor de liberdade de escolha, reforço da autoeficácia dos alunos e empatia com os seus alunos susceptível de influenciar primeiramente as suas emoções e sentimentos de satisfação na aula, antes de influenciar o envolvimento comportamental, cognitivo e proactivo. Parece-nos que o envolvimento pode ocorrer precisamente numa ordem de complexidade crescente, em

que primeiro os alunos se envolvem emocionalmente, depois ao nível comportamental e só depois cognitivo e proactivo. No entanto, não encontrámos sustentação empírica para esta afirmação.

Relativamente à percepção de estrutura, apresenta valores mais elevados relativamente às dimensões do envolvimento comparativamente com as restantes variáveis. Desta forma podemos concluir que o professor ao apresentar uma aula bem estruturada, onde os alunos sintam que os exercícios têm uma lógica e um objetivo final, leva a um maior envolvimento por parte dos alunos, provavelmente porque estes criam expectativas claras em relação ao que o professor espera deles.

Comparativamente aos restantes valores foi na correlação entre o envolvimento comportamental e a percepção ao suporte da NPB que se encontraram os valores mais baixos, mas também positivos e significativos.

Apesar de a percepção da satisfação das NPB influenciar o envolvimento comportamental do aluno, este envolvimento é o que apresenta valores mais baixos. Este facto deve-se à capacidade de execução que os alunos têm mesmo que não apresentem as NPB satisfeitas, desta forma a influencia não é tão notória, apesar de existir.

No que diz respeito à variável idade esta associa-se significativa e positivamente apenas ao envolvimento comportamental, ou seja, quanto mais velhos são os alunos, maior é o cumprimento correto das tarefas. Isto resulta de um maior sentido de responsabilidade por parte dos alunos mais velhos, realizado as tarefas solicitadas pelo professor como forma de melhorar o seu sucesso escolar. Os estudos de Fernandes (2012) contrariam estes resultados, revelando que os alunos do 7º ano apresentam-se mais envolvidos comparativamente aos alunos do 10º ano, em todas as dimensões do envolvimento.

Os resultados referentes às diferenças entre rapazes e raparigas nas dimensões da percepção do suporte às NPB e do envolvimento apresentaram-se significativas na percepção de suporte às NPB, na percepção de suporte à autonomia, na percepção de estrutura e na percepção de envolvimento pessoal. A média destas variáveis apresenta-se sempre mais elevada nos rapazes que nas raparigas. Tal situação é observável pela disciplina em questão e pelo facto de culturalmente os rapazes, muito mais que as raparigas, desde idades mais jovens desenvolverem o gosto por modalidades desportivas tornando-os assim muito mais aptos e envolvidos na disciplina em questão. Os resultados deste estudo são apoiados por um estudo feito na União Europeia pelo

Eurobarómetro, que confirmam que os rapazes praticam mais desporto e atividade física que as raparigas, sendo esta diferença mais acentuada entre os 15 e os 24 anos (Eurobarómetro, 2014).

No entanto o estudo de Fernandes (2012) contraria estes resultados, afirmando não existe diferenças entre géneros, rapazes e raparigas apresentam médias de envolvimento escolar semelhantes.

As diferenças entre ciclos de ensino para os tipos de envolvimento e as perceções de suporte das NPB, evidenciou-se apenas no envolvimento proactivo, sendo as médias mais elevadas no 3º ciclo quando comparadas com o secundário. Podemos assim concluir que são os alunos do 3º ciclo que se encontram mais interessados em procurar junto do professor quais as suas dificuldades e como fazer para as ultrapassar, questionando-o acerca do que é necessário trabalhar em aula, expressando os seus interesses, preferências e dando as suas opiniões relativamente às diversas atividades realizadas em aula, procurando também colocar questões pertinentes que possam ajudar na execução dos exercícios. Este facto pode dever-se a uma crescente perda do interesse na Educação Física pelos alunos do secundário, dado que esta disciplina deixou de contar para a média de acesso ao ensino superior. Tal como é referido anteriormente o estudo de Fernandes (2012) refuta esta ideia afirmando que os alunos de 7º ano apresentam-se mais envolvidos, quando comparados com alunos de 10º ano.

Conclusão

Os resultados foram de encontro às expectativas dado que percepção das estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de Educação Física está fortemente associada ao envolvimento dos alunos em aula. Estes resultados têm implicações pertinentes para o ensino da Educação Física. Os professores devem desenvolver e melhorar as suas estratégias motivacionais em aula, com vista a satisfazer as NPB dos alunos, desta forma os alunos apresentarão níveis de envolvimento mais elevados e consequentemente melhores níveis de aprendizagem e domínio dos conteúdos programáticos, nomeadamente os exercícios realizados em aula. Esta associação é importante em todas as disciplinas, mas em especial na Educação Física, pois é fundamental os alunos apresentarem-se envolvidos nas matérias abordadas, como forma de levarem as aprendizagens e as experiências para a vida, ganhando o gosto pelas atividades físicas e praticando um estilo de vida ativo e saudável.

Os alunos ao serem envolvidos na disciplina, estão a alterar a sua mentalidade perante a Educação Física, desta forma os professores estão também a contribuir para que a sociedade altere a sua forma de pensar e compreenda a importância da disciplina, dignificando-a e alterando a forma como são vistos perante os seus colegas de outras disciplinas.

Este estudo apresentou algumas limitações, tais como o preenchimento dos questionários enquanto o professor de Educação Física se apresentava em aula, pois alguns deles eram Diretores de Turma. A grande variedade cultural existente na escola onde foram recolhidos os dados, resultou em alguma dificuldade dos alunos ao responder aos questionários, por terem dificuldade em compreender algumas frases e expressões do português. O facto de os questionários serem bastante extensos, provocando aborrecimento e cansaço aos alunos pôde também influenciar o rigor das suas respostas.

Referências

- Biddle S.J.H., Pearson N., Ross G.M. & Braithwaite R (2010). Tracking of sedentary behaviours of young people: A systematic review. *Preventive Medicine*, 51, 345-351.
- Costa F.C. (2010, Julho). Educação Física: Disciplina dispensável versus disciplina imprescindível como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a educação física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 91-110.
- Dunton G.F., Berrigan D., Ballard-Barbash R., Graubard B. & Atienza A.A. (2009). Joint associations of physical activity and sedentary behaviors with body mass index: results from a time use survey of US adults. *International Journal of Obesity*, p. 1427-1436.
- European Commission “Special Eurobarometer – Sport and Physical Activity”, (2014);
- Fernandes H. (2012). Envolvimento do aluno na escola, um estudo em escolas de São Miguel (Dissertação para obtenção do grau de Mestre em Psicologia da Educação, Especialidade de Contextos Educativos). Universidade dos Açores, Açores.
- Gao Z. & Newton M. (2009). Examining the Mediating Rule of Strategy Use on Students’ Motivation and Persistence/Effort in Physical Education. *Journal of Sport Behavior*, p. 278.
- James W. Adie J.W., Duda J.L. & Ntoumanis N. (2011). Perceived coach-autonomy support, basic need satisfaction and the well- and ill-being of elite youth soccer players: A longitudinal investigation. *Psychology of Sport and Exercise*, 13, 51-59.
- Lubans D.R., Foster C. & Biddle S.J.H. (2008). A review of mediators of behavior in interventions to promote physical activity among children and adolescents. *Preventive Medicine*, 463-470.
- McEown M.S., Noels K.A. & Saumure K.D. (2014). Students' self-determined and integrative orientations and teachers' motivational support in a Japanese as a foreign language context. *System*, 1-15.
- Pereira C.M. & Silva A.L. (2011). Obesidade e estilos de vida saudáveis: questões relevantes para a intervenção. *Psicologia, saúde & doenças*, 12(2), 161-182.

- Ramos M. (2012). Envolvimento dos alunos na escola um estudo no ensino secundário (Dissertação conducente ao grau de mestre em educação). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Ryan R.M.& Deci E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Silva M.N. (2012, Abril/Junho). Investigação e Acção na Promoção de Estilos de Vida Activos. *Revista Factores de Risco*, 28-33.
- Silva M.N., Barata J.L.T & Teixeira P.J. (2013). Exercício físico na diabetes: missão impossível ou uma questão de motivação? *Revista Portuguesa de Cardiologia*, 35-43.
- Silva R.B., Matias T.S., Viana M.S. & Andrade A. (2012). Relação da prática de exercícios físicos e fatores associados às regulações motivacionais de adolescentes brasileiros. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, Brasil.
- (2011, Junho). The benefits of physical activity for health and well-being. C3 Collaborating for Health.