

INÊS DE JESUS PEREIRA

**A Influência da Classificação de Educação Física na
Média Final e sua Associação com a Perceção de
Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos
Alunos do Ensino Secundário**

Orientadora: Prof. Dra. Eliana Cristina Veiga Carraça

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

INÊS DE JESUS PEREIRA

**A Influência da Classificação de Educação Física na
média Final e a sua Associação com a Perceção de
Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas dos
Alunos do Ensino Secundário**

**Dissertação apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Educação Física no curso
de Mestrado em Ensino de Educação Física no
Ensino Básico e Secundário, certificado pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.**

**Orientador: Prof. Dra. Eliana Cristina Veiga
Carraça**

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

Agradecimentos

A todos os alunos, professores e diretores das escolas. A realização deste trabalho apenas foi possível com a colaboração e disponibilidade de todos eles.

À Professora Eliana Carraça, pela orientação dada, pelo apoio disponibilizado, pelas sugestões e paciência.

Ao Professor António Palmeira pela prontidão que demonstrou ao longo de todo o mestrado.

À Renata Teixeira, pelas jornadas de apoio ao SPSS.

A todos os intervenientes na minha formação académica e que tornaram possível a realização desta tese.

Ao meu namorado por todos os incentivos, pelo amor e carinho demonstrado nas fases de maior trabalho.

Aos meus pais, por estarem sempre presentes.

Índice Geral

Agradecimentos	I
Índice Geral	II
Índice de Tabelas	IV
RESUMO	V
ABSTRACT	VII
Enquadramento Teórico	1
A evolução da Educação Física em Portugal	1
Motivação	4
Motivação e a sua relação com a Educação Física	5
Autodeterminação	6
Necessidades Psicológicas Básicas.....	8
Objetivo	13
Método	14
Desenho de Estudo.....	14
Amostra/Participantes	14
Instrumentos.....	15
Procedimentos Operacionais.....	16
Procedimentos Estatísticos.....	16
Resultados e Discussão	18
Implicações Futuras	31
Limitações do Estudo	33
Conclusões	34
Referências	35

Índice de Tabelas

Tabela 1. Relação entre as necessidades psicológicas, a motivação e o resultado do exercício. (Adaptada de Edmunds et al., 2009).....	10
Tabela 2 Valores dos parâmetros descritivos frequência e percentagem das variáveis Ano de Escolaridade e Género.	14
Tabela 3. Comparação da satisfação das necessidades psicológicas básicas entre alunos cuja classificação de EF conta para a média e nos alunos cuja classificação de EF não conta para a média.....	18
Tabela 4. Correlação de Pearson para análise da associação entre a satisfação das necessidades psicológicas básica e as regulações motivacionais.	22
Tabela 5. Modelo preditivo da regulação introjetada a partir da classificação contar para a media e da satisfação das necessidades psicológicas básicas.	23
Tabela 6. Comparação entre géneros da satisfação das necessidades psicológicas básicas nos alunos cuja classificação de EF conta para a média.	25
Tabela 7. Comparação entre géneros da satisfação das necessidades psicológicas básicas nos alunos cuja classificação de EF não conta para a média.....	26
Tabela 8. Correlação de Spearman para análise da associação entre a classificação de EF e a satisfação das necessidades psicológicas básicas.	28
Tabela 9. Estratégias utilizadas pelos Professores de Educação Física para aumentar os níveis de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas. (Adaptado de Taylor & Ntoumanis (2007); Edmunds et al. (2009)).....	31

RESUMO

Introdução: A teoria da Autodeterminação é um dos quadros teóricos mais utilizado para estudar a motivação dos alunos em Educação Física. A literatura existente mostra que ainda existem alguns alunos motivados extrinsecamente ou com total amotivação para a disciplina, tornando-se assim imperativo que as crianças e jovens sejam encorajadas a adotar um estilo de vida ativo. Neste sentido, as necessidades psicológicas básicas apresentam-se como fundamentais uma vez que são os pilares básicos para a formação da motivação intrínseca. Uma vez que atualmente a Educação Física deixou de contar para a média final dos alunos pertencentes ao Ensino Secundário, este estudo tem como principal objetivo perceber se este facto está ou não associado à satisfação das necessidades psicológicas básicas, e refletir sobre as suas implicações futuras na prática desportiva.

Métodos: A amostra foi constituída por 617 alunos pertencentes ao Ensino Secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos de idade que preencheram a Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física.

Resultados: De uma forma geral, os resultados permitiram constatar que os alunos cuja classificação de Educação Física conta para a média apresentam valores mais elevados ao nível da perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas de Autonomia e Relacionamento com os colegas e Professores. Também ao nível dos géneros foram encontradas diferenças significativas, sendo que as raparigas apresentam menor perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas. Porém, a associação entre a classificação obtida na disciplina e a satisfação das necessidades psicológicas básicas parece ser independente do género.

Conclusão: Os resultados obtidos indicam-nos que apesar dos alunos cuja classificação de Educação Física conta para a média apresentarem maior perceção de

satisfação das necessidades psicológicas básicas, também apresentam valores mais elevados de regulação introjetada. Adicionalmente, os resultados sugerem que o relacionamento com o professor poderá assumir uma maior influência na satisfação destas necessidades do que o fato da disciplina contar ou não para a média.

Palavras-Chave: EDUCAÇÃO FÍSICA; AUTODETERMINAÇÃO; NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS.

ABSTRACT

Introduction: Self-determination theory is one of the theoretical frameworks more used to study students' motivation in Physical Education (PE). The existent literature shows that some students have an extrinsic motivation or are amotivated for PE classes; thus, it becomes imperative that children and young people be encouraged to adopt an active lifestyle. In this sense, the satisfaction of the basic psychological needs is essential since they are the basic pillars for the development of intrinsic motivation. Since the classification in Physical Education was recently removed from the calculations of the final average classification of the students pertaining to the Secondary Education, this study's main objective was to perceive if this fact was associated (or not) to the satisfaction of the basic psychological needs. Concomitantly we aim to reflect upon the future, potential, implications of this event for physical activity participation.

Methods: The sample was constituted by 617 students belonging to the Secondary Education, with ages comprised between 15 and 21 years-old, that filled the Scale of Satisfaction of the Basic Psychological Needs in Physical Education.

Results: In general, our results allowed to ascertain that the students whose classification in Physical Education counted to the final average classification presented higher levels of perceived satisfaction of the basic psychological needs of Autonomy and Relatedness (both with peers and teachers). Significant differences between genders were also found, with the girls presenting smaller perceived satisfaction of the basic psychological needs. However, the association between the classification obtained in PE and the satisfaction of the basic psychological needs seems to be independent of the gender.

Conclusion: Results show that although the students whose classification in Physical Education counts to the final average classification presented higher perceived satisfaction of

the basic psychological needs, they also express higher levels of introjected regulation. In addition, these findings suggest that relatedness with the teacher might assume a greater influence on need satisfaction rather than the fact of the PE classification being considered or not to the student's final average.

Keywords: PHYSICAL EDUCATION; SELF-DETERMINATION; BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS.

Enquadramento Teórico

A evolução da Educação Física em Portugal

Segundo Campos (2004) a disciplina de Educação Física desde que foi institucionalizada, tem sofrido diversas alterações com o objetivo de definir claramente a sua identidade e a sua finalidade.

A Educação Física como disciplina curricular teve origem nas vertentes, pedagógica (professores formados na faculdade de educação) e médica (professores formados na faculdade de medicina) (Lopes, 1989).

Se recuarmos alguns anos, podemos distinguir cinco referenciais axiológicos da evolução e tendências da Educação Física (Bañuelos, 1986 citado por, Bom, Carreiro da Costa, Dinis, Jacinto & Onofre, 1988):

- Movimento ginástico na escola - higiene postural e respiratória /disciplina física e moral;
- Mente sã em corpo são/fair play/competição;
- Rendimento físico e saúde física;
- Reeducação motora – avanços da Neurofisiologia;
- Recreação e saúde integral.

Segundo Bom et al. (1988), estas são as referências históricas das correntes mais importantes em Educação Física e que hoje influenciam as ideias e práticas desta área nas nossas escolas. No entanto, para Pina (2002) existe uma crise de identidade na Educação Física que é fortalecida pelas grandes transformações teóricas e práticas que a disciplina tem sofrido ao longo dos anos, e que, conseqüentemente causam desequilíbrios quanto ao sentido da disciplina e ao exercício da própria profissão.

Neste sentido, Calca (1993) aponta a Educação Física como uma disciplina que nunca teve uma situação bem clara e definida mas sim caracterizada por oscilações, rupturas e descontinuidades no seu desenvolvimento.

Esta situação é visível ao analisarmos os acontecimentos e decretos-lei referentes à Educação Física nos últimos anos:

- No Decreto-Lei nº 286/89, são aprovados os planos curriculares dos ensinos básico e secundário, em que a EF passa a ser obrigatória do 1º ao 12º ano de escolaridade;
- O Decreto-Lei nº 95/91, reflete o quadro geral da EF e do Desporto Escolar, onde é referido que a Educação Física se desenvolve através de programas próprios (PNEF) e com três horas letivas semanais;
- O Despacho Normativo nº 338/93 e o Despacho 30/SEED/95 estabeleceram que se os alunos frequentassem as aulas com regularidade, as classificações obtidas pelos alunos na disciplina de EF no Ensino Secundário não seriam consideradas para aprovação e transição de ano.
- Revisão dos PNEF em 2001;
- Segundo o Decreto-Lei nº 6/2001, a Educação Física mantém estruturalmente o seu estatuto como disciplina obrigatória do 1º ao 9º ano de escolaridade, com uma carga horária semanal de 135 minutos de tempo útil de aula, a serem distribuídos das formas que cada escola considerasse correta;
- Segundo o Decreto-Lei nº 7/2001, a Educação Física mantém o estatuto de disciplina da formação geral no Ensino Secundário, mas aumenta a sua carga horária para 180 minutos de tempo útil de aula, a serem distribuídos por blocos letivos de 90 minutos;
- O Decreto-Lei nº 74/2004, revoga o Despacho Normativo nº 338/93 e o Despacho 30/SEED/95;

- O Decreto-Lei nº 74/2004, refere que, em condições muito especiais, a escola poderá reduzir a carga horária da Educação Física de dois blocos de 90 minutos no Ensino Secundário para um bloco de 90 minutos;
- O Decreto-Lei nº 272/2007 termina com a possibilidade de redução da carga horária semanal da Educação Física;
- Segundo o Decreto Lei 139/2012, exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final.
- Atualmente está a decorrer uma petição pública intitulada “Eu quero a Educação Física na minha média” apoiada pela CNAPEF.

Segundo Pires (2001, citado por Pina, 2002) é fundamental que a Educação Física veja repensados, não só o sentido da sua existência, mas também as suas competências, sendo capaz de, projetar o futuro, sem deixar de olhar para o passado.

Numa altura em que entrou em vigor a lei que retira a disciplina de Educação Física do cálculo da média final dos alunos pertencentes ao Ensino Secundário (Decreto Lei 139/2012), é necessário perceber que implicações terá esta medida na motivação dos alunos e de que forma é que a sua perceção de satisfação de necessidades psicológicas básicas serão afetadas. Que repercussões futuras terá esta medida na prática regular de atividade física em contexto extra curricular?

Motivação

Há duas décadas atrás, Fernandes (1986) afirmou que a motivação era no domínio da psicologia uma das áreas mais estudada. Tal pode ser comprovado pela literatura existente, na medida em que nos últimos 60 anos um terço da literatura respeitante à psicologia foi consagrada aos mais variados problemas ligados à motivação. A investigadora refere que de uma maneira geral, a palavra motivação, é utilizada como sinónimo de necessidade, tendência, motivo, objetivo, incentivo, reforço e aparece como uma causa determinante de um qualquer comportamento.

Atualmente, a motivação continua a ser uma das áreas da psicologia desportiva que mais investigação tem produzido (Kingston, Harwood, & Spray, 2006). Todo este domínio deve-se ao facto da motivação atuar como um motor de realização na vida do ser humano (Weinberg & Gould, 2007).

Uma definição de motivação é a de representar forças internas e/ou externas que dirigem o início, a direção, a intensidade e a persistência do comportamento (Vallerand, 2004).

Fernandes (1986) afirma que pode parecer fácil saber quais os motivos de um indivíduo para algo, bastava por exemplo, perguntar quais as razões que o levam a praticar determinada prática desportiva. Porém, segundo a autora, nem sempre o próprio sujeito conhece as suas motivações uma vez que existem motivações inconscientes, as quais determinam por vezes comportamentos e sentimentos aparentemente irracionais. Além disso, uma das dificuldades da definição deste constructo prende-se com o facto da motivação não ser diretamente observável.

A motivação assume uma especial importância no quotidiano dos indivíduos, influenciando, o modo como as pessoas pensam, sentem e agem (Deci & Ryan, 2000). Os mesmos autores acrescentam que este é um tema comum de todos os que desempenham

papeis de influência sobre outros, tais como, treinadores, professores, líderes religiosos e pais (Deci & Ryan, 2000).

Motivação e a sua relação com a Educação Física

Os baixos níveis de atividade física praticados pela população jovem são uma grande preocupação (Wang, Chatzisarantis, Spray & Biddle, 2002; Taylor & Ntoumanis, 2007). Pesquisas evidenciam que nos países industrializados há um grande declínio ao nível da atividade física entre os 13 e os 18 anos de idade. (Sallis, 2000, citado por Ntoumanis, 2005). As consequências são desastrosas: aumento da obesidade infantil e aumento da diabetes tipo II (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Neste sentido, é imperativo que as crianças e jovens sejam encorajadas a adotar um estilo de vida ativo. Um contexto lógico à promoção de um estilo de vida fisicamente ativo é a aula de Educação Física. No entanto, qualquer intervenção de promoção da saúde ligada à prática de exercício em Educação Física, assume que os estudantes estão motivados para esse fim (Ntoumanis, Pensgaard, Martin & Pipe, 2004).

A pesquisa contraria esta realidade. Embora grande parte dos alunos esteja motivado intrinsecamente para a Educação Física, existem ainda alguns alunos que estão motivados extrinsecamente ou que apresentam uma total amotivação (Ntoumanis, 2005).

Diversos estudos revelaram que questões ligadas à avaliação diminuem a criatividade e a aprendizagem de conceitos e colocam dificuldades na resolução de problemas, afectando desta forma a motivação intrínseca dos alunos (McGraw & McCullers, 1979, citado por Deci & Ryan, 2000; Amabile, 1982, citado por Deci & Ryan, 2000; Grolnick & Ryan, 1987, citado por Deci & Ryan, 2000)

Assim, mais do que aumentar os níveis de atividade física, importa perceber como podemos otimizar a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física e de que forma é que essa motivação tem sido empiricamente e teoricamente associada a vários resultados importantes, tais como, a participação em atividades desportivas extra curriculares e a participação opcional na disciplina (Standage, Duda e Ntoumanis, 2003; Ntoumanis, 2005; Taylor & Ntoumanis, 2007).

Uma vez que segundo Lopes & Silva (2010), aquilo que o professor faz na sala de aula o principal fator extrínseco ao aluno que determina a sua aprendizagem o seu sucesso, e que nem todas as práticas pedagógicas têm o mesmo efeito na aprendizagem, cabe aos professores, perceber os “porquês” de os alunos se envolverem ou não nas atividades e, só depois, pensar no “como” agir de forma a orientar e estimular o aluno (Serpa, 1992).

Autodeterminação

A teoria da Autodeterminação é um dos quadros teóricos mais utilizado para estudar a motivação dos alunos em Educação Física (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000).

Deci e Ryan (2000) definem a teoria da autodeterminação como uma abordagem da motivação e personalidade humana, que usa métodos empíricos para determinar os recursos internos da personalidade e da autorregulação.

Esta teoria propõe essencialmente que a motivação humana varia em função do grau de autonomia que os indivíduos demonstram quando se envolvem nas atividades. Sempre que os comportamentos e ações de um indivíduo são iniciados livremente e dependem exclusivamente da sua vontade, consideram-se autónomos. Contrariamente, se os comportamentos são controlados, existem forças externas que levam à vivência de

sentimentos de pressão quando o indivíduo se envolve numa determinada atividade (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2009).

Neste sentido, Deci e Ryan propuseram o continuum de autodeterminação constituído por seis formas de motivação que se estendem do mais autónomo para o mais controlado. Nos extremos do continuum situam-se a Motivação Intrínseca (níveis elevados de autodeterminação) e a Amotivação (níveis baixos de autodeterminação).

A motivação intrínseca é a forma mais autónoma (autodeterminada) da motivação e, ocorre quando realizamos a atividade porque, realmente, sentimos interesse e prazer na atividade (Edmunds et al., 2009). É também considerada a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social (Deci & Ryan, 2000).

Segue-se a regulação integrada, um pouco menos autónoma. Este tipo considera-se como sendo volitivo dada a sua utilidade e importância para os objetivos pessoais de um indivíduo (Biddle, Chatzisarantis, & Hagger, 2001, cit. por, Fernandes & Raposo, 2005). Um exemplo deste tipo de regulação é o facto de um indivíduo realizar as aulas de Educação física porque são parte integrante dele próprio, da sua visão enquanto pessoa (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Ainda dentro da autonomia, a regulação identificada verifica-se quando uma ação ou comportamento é motivado pela apreciação dos resultados e benefícios da participação numa atividade, não obstante esta poder ou não ser agradável como seja o caso dos benefícios que se podem retirar pela participação em atividades físicas desportivas (Biddle, et al., 2001, cit. por, Fernandes & Raposo, 2005). Por exemplo, a participação nas aulas de Educação Física apenas pelo facto de ser benéfico para a saúde (Taylor & Ntoumanis, 2007). Quanto à regulação introjetada, é uma forma motivacional mais controlada em que os comportamentos resultantes desta forma motivacional provêm de reforços resultantes de pressões internas autoimpostas pelo sujeito, como a culpa e a ansiedade, como por exemplo, o facto de um

indivíduo participar nas aulas de Educação Física pois caso contrário sente-se culpado (Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009).

Relativamente à regulação externa Deci e Ryan (1985) salientam que é a forma mais básica de motivação extrínseca e mais controlada. Este estilo de regulação consiste na imposição de constrangimentos externos. Um exemplo disso é o facto de um indivíduo participar nas aulas de Educação Física porque é obrigatório. (Taylor & Ntoumanis, 2007). Por último, a amotivação associa-se à relativa ausência de motivação, dado que o indivíduo não encontra razões válidas para a prática da atividade, não existindo motivos para a sua continuidade (Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009).

Em relação às diferenças entre géneros, num estudo realizado por Silva, Matias, Viana, & Andrade (2012), a 471 adolescentes com idades compreendidas entre os 14 anos e os 18 anos de idade, concluiu-se que os rapazes apresentavam níveis mais autodeterminados para a Educação Física do que as raparigas. Também no estudo realizado por Ntoumanis (2005), a 460 estudantes de 15 anos de idade, concluiu-se que os rapazes apresentavam maiores níveis de motivação intrínseca.

Necessidades Psicológicas Básicas

O termo necessidade é descrito, de acordo com o dicionário de psicologia da American Psychological Association (2009), como uma: *“Tensão criada num organismo resultante da privação de algo necessário à sobrevivência, ao bem-estar ou à satisfação pessoal.”*

A teoria da Autodeterminação assume que os seres humanos participam no desporto ou em outros contextos de realização movidos por três necessidades psicológicas básicas: necessidade de competência (necessidade do indivíduo se sentir útil e eficiente e conseguir

alcançar os objetivos desejados), necessidade de autonomia (o indivíduo procura estar envolvido de forma autêntica, podendo escolher as atividades) e relacionamento positivo (sentir-se ligado e compreendido pelos outros; sentimento de pertença a um determinado ambiente social) (Deci & Ryan, 1985; Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009).

Diversos autores consideram estas necessidades psicológicas básicas como nutrientes psicológicos inatos essenciais ao nosso crescimento psicológico, integridade e bem-estar (Deci & Ryan, 2000; Ntoumanis & Standage, 2009)

Segundo Deci & Ryan (1985) estas três necessidades são os pilares básicos para a formação da motivação intrínseca, o que quer dizer que, quando estas necessidades estão satisfeitas, agimos de acordo com a nossa motivação mais autónoma (motivação intrínseca, regulação integrada e regulação identificada). Contrariamente, a falta de suporte destas necessidades conduz-nos a formas de motivação mais controladas (regulação introjetada, regulação externa e amotivação) (Edmunds et al., 2009).

Assim, percebe-se que quanto mais as necessidades forem satisfeitas, maior o nível de autodeterminação. Diversos autores defendem que sendo vistas como básicas, as necessidades devem ser todas satisfeitas uma vez que são integradas e interdependentes (Deci & Ryan, 1985; Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009). Isto quer dizer que a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as restantes e negligenciar qualquer uma delas terá certamente consequências negativas (Deci & Ryan, 2000).

A teoria sugere também que através das necessidades psicológicas básicas e da forma motivacional, é possível prever o resultado de determinada tarefa (Edmunds, et al., 2009). A tabela seguinte mostra-nos a relação entre as necessidades psicológicas, a motivação e os resultados comportamentais.

Tabela 1. Relação entre as necessidades psicológicas, a motivação e o resultado do exercício. (Adaptada de Edmunds et al., 2009)

Necessidades psicológicas básicas satisfeitas	Formas de motivação mais autônomas	Resultados comportamentais positivos
Os alunos sentem que possuem competência para executar determinada ação, é-lhes dada a escolha sobre a tarefa a realizar e sentem-se apoiados pelos colegas e professores.	Desfrutam e valorizam os resultados que advêm da tarefa.	Adesão e gosto pelas aulas.
Necessidades psicológicas básicas frustradas	Formas de motivação mais controladas	Resultados comportamentais negativos
Os alunos sentem que não possuem competência para determinada ação, não tendo sido dada escolha sobre a tarefa a realizar e não se sentem apoiados pelos colegas e professores na sua prestação.	Sentem-se culpados se não realizarem a tarefa.	Os alunos assumem atitudes negativas perante a disciplina, acabando por desistir.

Esta informação vem corroborar algumas pesquisas realizadas no âmbito da Educação Física, na medida em que atribuem às três necessidades uma elevada importância. Essas pesquisas mostraram que a satisfação das três necessidades está associadas a resultados positivos, tais como, a concentração dos alunos, a preferência por tarefas desafiadoras, relacionamento positivo e esforço, (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis, 2005; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005; Ntoumanis & Standage, 2009).

Também num estudo prospectivo realizado por Ntoumanis (2005) foi possível prever que os estudantes com valores mais altos de satisfação da competência, autonomia e relacionamento em Educação Física, estavam mais predispostos a frequentar as aulas da disciplina de forma opcional no ano letivo seguinte. Nesse mesmo estudo descobriu-se que os estudantes que se inscreveram nas aulas de EF opcionais relataram elevadas formas de

motivação autónoma e inferior amotivação do que aqueles que optaram por não participar (Ntoumanis, 2005).

Em relação às diferenças entre géneros, em contexto de atividade física, os rapazes possuem maiores perceções positivas da sua competência física (Van Wersch, 1997, citado por, Fairclough 2003; Telama, 1998, citado por, Fairclough 2003; Carrol & Loumidis, 2001, citado por, Fairclough, 2003).

Na disciplina de Educação Física as raparigas apresentam um declínio da perceção de competência física, com a idade, enquanto que os rapazes mantêm essa perceção estável.

A teoria da autodeterminação específica também três fatores ambientais que podem ser criados ou manipulados pelo Professor de Educação Física e que facilitam o processo descrito na tabela 1. São eles apoio à autonomia, estrutura e envolvimento interpessoal. Se estes três fatores estiverem ausentes, as necessidades psicológicas básicas serão frustradas, as formas motivacionais serão mais controladas e conseqüentemente os alunos apresentam atitudes negativas perante a disciplina (Edmunds et al., 2009).

O mesmo autor afirma que o apoio à autonomia diz respeito à possibilidade de escolha dos exercícios a realizar, à apresentação de um racional sólido que sustente essa escolha, à minimização da pressão e à explicação dos benefícios que advêm da prática dos exercícios (Edmunds et al., 2009; Silva, Barata & Teixeira, 2013). Para Ntoumanis (2005), o apoio à autonomia é um fator que aumenta a motivação intrínseca dos estudantes em contexto de educação Física.

A estrutura assume um papel crucial na satisfação da necessidade psicológica básica de competência. Está associada à qualidade da informação que é fornecida aos alunos e às expectativas claras que os professores têm destes. O professor deve informar claramente o que pretende de cada aluno, recorrendo ao feedback informativo quando as suas

performances não forem as corretas (Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009). É fundamental que a estrutura seja possibilitada com apoio à autonomia e não de forma controlada. (Taylor & Ntoumanis, 2007)

O envolvimento interpessoal refere-se à qualidade da relação que é criada entre o professor e o aluno que deve mostrar que ambos estão verdadeiramente interessados nos benefícios. Este envolvimento pode ser criado através de algumas conversas antes ou depois dos exercícios e da proximidade física entre professor e aluno (Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009)

Objetivo

O presente estudo tem como objetivo perceber se o facto da classificação de Educação Física ter ou não influência na média final está associado à percepção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos e quais as suas implicações futuras.

Assim, com base no enquadramento teórico e na sequência do objetivo referido, formulámos quatro hipóteses:

H1: Os alunos cuja classificação de EF não conta para a média apresentam uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas quando comparados com os alunos cuja classificação de EF conta para a média.

H2: Os alunos do género masculino cuja classificação de EF conta para a média apresentam maior satisfação das necessidades psicológicas básicas do que os seus congéneres do género feminino.

H3: Os alunos do género masculino cuja classificação de EF não conta para a média apresentam maior satisfação das necessidades psicológicas básicas do que os seus congéneres do género feminino.

H4: Existe relação entre a classificação obtida na disciplina de EF e a satisfação das necessidades psicológicas básicas independentemente da classificação contar para a média final e do género

Método

Desenho de Estudo

Este é um estudo de natureza transversal na medida em que os dados foram recolhidos apenas num único momento, não tendo qualquer interferência dos investigadores. A recolha de dados foi de natureza quantitativa, sendo o único objetivo descrever e comparar os resultados obtidos entre os grupos em estudo.

Amostra/Participantes

A amostra é constituída por 617 alunos, com idades compreendidas entre os 15 e os 21 anos de idade com idade média de $17,2 \pm 5,7$

Da amostra total 276 alunos (44,7%) pertencem ao género masculino e 341 alunos (55,3%) ao género feminino. A amostra foi ainda dividida em dois grandes grupos, correspondentes aos alunos do 12º ano, cuja classificação da disciplina de Educação Física conta para a média (46,8%), e alunos dos 10º/11º anos, cuja classificação da disciplina de Educação Física não conta para a média (53,2%).

O quadro seguinte apresenta de uma forma descritiva as principais características da amostra.

Tabela 2 Valores dos parâmetros descritivos frequência e percentagem das variáveis Ano de Escolaridade e Género.

Ano Escolaridade	10º/11º Anos			12º Ano			10º/11º/12º Anos		
Género	M	F	Total	M	F	Total	M	F	Total
N	158	170	328	118	171	289	276	341	617
(%)	25,6	27,6	53,2	19,1	17,7	46,8	44,7	55,3	100

A recolha de dados do presente estudo foi realizada em Escolas Básicas e Secundárias pertencentes ao Distrito de Lisboa que maioritariamente incluíam núcleo de estágio do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

De referir também o facto da participação dos alunos no estudo ter sido efetuada de forma voluntária, sendo a seleção desta amostra realizada por conveniência.

Instrumentos

Para a recolha de dados foram utilizados os seguintes instrumentos:

Escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas em Educação Física (SNPB_EF), questionário que foi traduzido e se encontra em fase de validação, tendo como referência o Basic Psychological Needs Scale utilizado por Standage, Duda & Ntoumanis (2005) e que pretende avaliar a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos.

Esta escala é constituída por 4 subescalas, correspondentes a cada uma das 3 necessidades psicológicas básicas, autonomia (e.g., “Sinto que posso decidir quais as atividades em que vou participar”), competência (e.g., “Sinto que sou bastante bom na EF”), relacionamento positivo com os professores (e.g., “Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me seguro”) e relacionamento positivo com os colegas (e.g., “Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me apoiado”). À exceção da autonomia que é constituída por 6 itens, as restantes sub-escalas dividem-se em 5 itens, formando um total de 21 itens. Todos os itens se referem a experiências passadas nas aulas da disciplina de Educação Física, sendo que os alunos deverão responder de acordo com o que habitualmente sentem.

A SNPB_EF é uma escala de Lickert de 7 pontos que varia do discordo totalmente (0) ao concordo totalmente (7). Os scores são calculados fazendo a soma dos scores dos itens de cada sub escala, e posteriormente realizada a média, o que significa que médias de scores

mais elevadas indicam maior perceção de satisfação da respetiva necessidade psicológica básica.

Procedimentos Operacionais

Numa primeira fase foi feito o levantamento de possíveis escolas que pudessem colaborar no estudo. Posteriormente foi realizado um contacto prévio com os diretores das escolas a fim de ser dada autorização para a entrega dos questionários na disciplina de Educação Física. Após a autorização dos diretores, foi solicitada a colaboração dos alunos por intermédio dos seus professores da disciplina. Foi assegurada a todos os voluntários a confidencialidade das respostas.

O momento de entrega dos questionários foi antecedido não só de uma breve explicação do objetivo do estudo, mas também das regras de preenchimento dos mesmos.

O preenchimento dos questionários teve uma duração de cerca de 15 minutos.

A fim de detetar falhas nos preenchimentos ou esclarecer eventuais dúvidas, todo este processo foi supervisionado.

Procedimentos Estatísticos

O tratamento e análise dos dados foi realizado no programa estatístico SPSS 21.0 (Statistical Package for the Social Sciences).

Para a descrição dos resultados obtidos recorreu-se à estatística descritiva, que incluiu medidas de tendência central (média aritmética) e medidas de dispersão (desvio padrão).

Foi também realizada uma análise inferencial através dos seguintes testes:

- Teste Kolmogorov-Smirnov para testar a normalidade;
- Teste não paramétrico Mann-Whitney, para comparação de médias de dois grupos independentes;

- Correlação de Spearman para analisar a relação entre as necessidades psicológicas básicas e a classificação de EF.

Resultados e Discussão

Uma vez terminado o enquadramento teórico e apresentado o objetivo do estudo procedeu-se à análise dos resultados, tendo cada hipótese sido analisada individualmente com o devido tratamento estatístico.

Em relação à Hipótese 1, onde se comparou a satisfação das necessidades psicológicas básicas entre os alunos cuja classificação de EF conta para a média e os alunos cuja classificação de EF não conta para a média, foi realizado o teste Mann-Whitney, uma vez que rejeitámos a normalidade da distribuição. Seguem-se os resultados obtidos (Tabela 3).

Tabela 3. Comparação da satisfação das necessidades psicológicas básicas entre alunos cuja classificação de EF conta para a média e nos alunos cuja classificação de EF não conta para a média.

Tabela Mann-Whitney

	Anos Curriculares					
	EF não conta p/				z	p
	média		EF conta p/ média			
	M	DP	M	DP		
Autonomia	3,99	1,13	4,32	1,13	-3,609	**
Competência	4,54	1,49	4,68	1,45	-1,188	N.S
Relacionamento Profs	4,30	1,52	4,76	1,45	-3,896	**
Relacionamento Colegas	4,22	1,41	4,63	1,53	-2,750	**

*= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$

Após a análise da tabela 3, verificamos que existem diferenças significativas ao nível da Autonomia ($p < 0,001$), do Relacionamento com os Professores ($p < 0,001$) e do

Relacionamento com os Colegas ($p < 0,006$), tendo os alunos cuja classificação da disciplina de Educação Física conta para a média registado valores mais elevados. Na variável Competência, para um nível de significância de 5% não existe evidência estatística para afirmar que existem diferenças significativas entre os anos 10º/11º e o 12º ano de escolaridade.

O facto de terem sido encontradas diferenças significativas ao nível da autonomia com um nível de confiança de 99% contraria a literatura existente na medida em que a redução da pressão é um dos fatores com que se preocupa o suporte à autonomia (Edmunds et al., 2009). Uma vez que a classificação na disciplina não conta para média nos 10º/11º anos, seria de esperar que a pressão relativamente à avaliação fosse mais reduzida e consequentemente se encontrassem valores mais elevados ao nível da autonomia. Os resultados revelaram que mesmo existindo pressão da média, os alunos do 12º estão mais satisfeitos psicologicamente, no que respeita a sua perceção de autonomia. O facto de os alunos do 12º ano já possuírem maior maturidade e uma perspetiva mais concreta do que querem para a sua vida e do que é importante fazer para ser o que desejam e alcançar os seus objetivos de vida, pode eventualmente ter contribuído para uma maior perceção de autonomia.

No que diz respeito à competência não foram encontradas diferenças significativas provavelmente pelo facto dos programas nacionais de Educação Física (PNEF) estarem articulados verticalmente e permitirem alguma flexibilidade nas matérias a avaliar (cada aluno é avaliado nas suas 6 melhores matérias) (Jacinto, Comédias, Mira & Carvalho, 2001). Desta forma, é provável que os alunos continuem a sentir níveis de competência para realizar as atividades propostas semelhantes, uma vez que as atividades avaliadas são específicas de cada um.

Uma vez que o êxito das aprendizagens escolares depende em grande parte da competência do professor em criar condições de sucesso aos alunos, sendo que um dos principais fatores de sucesso é o feedback pedagógico e a qualidade da informação que é transmitida (Carreiro da Costa, 1984), é possível que o fator estrutura seja maioritariamente garantido pelo professor em todo o secundário, o que contribuiu para o aumento da perceção da satisfação da necessidade psicológica básica competência, podendo explicar os valores elevados. Aspetos como o feedback informativo, qualidade na informação que é transmitida e informação acerca das expectativas que os professores têm para os alunos, fazem parte do fator estrutura (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Em relação ao relacionamento com os colegas, presume-se que o facto de frequentarem a mesma turma durante todo o secundário possa fazer com que se sintam numa zona de maior conforto mas também que tenham criado laços de amizade mais fortes, eventualmente explicando os resultados obtidos.

Na variável relacionamento com os professores, provavelmente o facto de os alunos estarem num ano terminal e num ano de exames nacionais às disciplinas nucleares e específicas de entrada na faculdade mascara os resultados obtidos. Os alunos poderão ver a disciplina e o professor de Educação Física como um escape à pressão que sentem nas outras disciplinas, estabelecendo com ele uma relação de maior proximidade. Recorda-se que a própria especificidade da disciplina é propícia ao potenciamento das relações interpessoais, sendo estas uma das grandes preocupações representada nos objetivos da Educação Física (Jacinto, et al., 2001).

Uma vez que os alunos do 12º ano apresentam uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, relacionamento com os professores e relacionamento com os colegas para um nível de confiança de 99%, é bastante provável que possuam níveis de motivação mais autodeterminados (motivação intrínseca, regulação integrada e regulação

identificada) e conseqüentemente uma atitude mais positiva perante a disciplina, na medida em que a reconhecem como sendo importante e realizando as aulas pelo prazer que as atividades presentes no curriculum lhes transmitem (Standage, et al., 2005; Edmunds, et al., 2009).

Neste sentido, resolvemos realizar análises estatísticas complementares, de forma a verificar esta hipótese. Primeiramente, efetuamos uma correlação de Pearson, de forma a percebermos se existia uma associação entre as necessidades psicológicas básicas e as regulações motivacionais. Os resultados obtidos encontram-se descritos na tabela 4 e estão discriminados tendo em atenção o facto da classificação na EF contar ou não para a média. (ver questionário utilizado no Anexo 4)

Tabela 4. Correlação de Pearson para análise da associação entre a satisfação das necessidades psicológicas básica e as regulações motivacionais.

Tabela de Correlação

	Ano Curricular																			
	EF não conta p/ média					EF conta p/ média														
	M.Int	M.Ident	M.Intro	M.Ext	Amot	M.Int	M.Ident	M.Intro	M.Ext	Amot										
(r)	p	(r)	p	(r)	p	(r)	p	(r)	p	(r)	p	(r)	p	(r)	p					
Autonomia	0,575	**	0,537	**	0,228	**	-0,252	**	-0,279	**	0,545	**	0,444	**	0,71	N.S	-0,250	**	-0,249	**
Competência	0,641	**	0,562	**	0,126	*	-0,311	**	-0,263	**	0,537	**	0,404	**	0,023	N.S	-0,274	**	-0,239	**
Relacionamento Prof	0,532	**	0,514	**	0,295	**	-0,092	N.S	-0,227	**	0,565	**	0,482	**	0,162	**	-0,077	N.S	-0,171	**
Relacionamento Colegas	0,478	**	0,439	**	0,192	**	-0,055	N.S	-0,205	**	0,472	**	0,348	**	0,039	N.S	-0,102	N.S	-0,140	*

*= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$

Pela análise da Tabela 4 é possível observar associações positivas entre a motivação intrínseca e regulação identificada e a satisfação de todas as necessidades psicológicas básicas, e, em contraste, associações inversas entre a regulação externa e amotivação e a satisfação das necessidades psicológicas básicas. Estes resultados vão ao encontro da literatura, uma vez que quando as necessidades estão satisfeitas, agimos de acordo com a nossa motivação mais autónoma e contrariamente, a falta de suporte destas necessidades conduz-nos a formas de motivação mais controladas (Edmunds et al., 2009).

O facto de a classificação contar para a média apenas tem influência na associação da regulação introjetada com a perceção de satisfação da autonomia, competência e relacionamento com os colegas.

Para percebermos a relevância destes resultados, efetuámos análises de regressão linear múltipla, a fim de perceber se as regulações motivacionais eram preditas (i.e., explicadas) pelo facto da classificação contar (ou não) para a média e pela satisfação das necessidades psicológicas básicas. Os resultados mais importantes encontram-se descritos na tabela 5 (consultar anexo 5 para informações mais detalhadas).

Tabela 5. Modelo preditivo da regulação introjetada a partir da classificação contar para a média e da satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Modelo	Variáveis/Preditores	B	t	R²	p
1	10 ^o -11 ^o /12 ^o	0,081	2,027	0,007	*
2	10 ^o -11 ^o /12 ^o	0,043	1,078	0,065	0,281
	Autonomia	0,004	0,066		0,948
	Competência	-0,028	-0,566		0,572
	Relacionamento Professores	0,311	4,852		**
	Relacionamento Colegas	-0,093	-1,610		0,108

*Análise de regressão linear múltipla (stepwise); *= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$*

Pela análise da tabela 5, verifica-se que quando a variável preditora ‘classificação conta para a média’ é analisada individualmente, esta é identificada como preditor significativo da regulação introjetada ($B=0,081$; $p=0,043$). Estes resultados corroboram os resultados obtidos em diversas pesquisas, na medida em que a avaliação contribuiu para níveis mais baixos de motivação autónoma (McGraw & McCullers, 1979, citado por Decy & Ryan, 2000; Amabile, 1982, citado por Decy & Ryan, 2000; Grolnick & Ryan, 1987, citado por Decy & Ryan, 2000).

Repetindo a análise de regressão juntando ao modelo as variáveis correspondentes à satisfação das necessidades psicológicas básicas, verifica-se que esta variável deixa de ser preditora ($B=0,043$; $p=0,281$). No entanto, a variável Relacionamento com os Professores foi identificada como preditor da regulação introjetada ($B=0,311$; $P<0,001$). Estes resultados sugerem que existem outros fatores mais influentes na regulação introjetada do que propriamente o fato da classificação contar ou não para a média. Eventualmente, fatores como a intervenção do professor e o seu papel na sala de aula .

Apesar dos alunos do 12º ano apresentarem uma maior perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas, apresentam também níveis de motivação mais controlada.

Os professores têm assim nas suas mãos a difícil tarefa de agentes motivadores, partindo do pressuposto de que as experiências positivas em educação física, são muitas vezes, resultado de estratégias motivacionais adaptadas e usadas pelos professores (Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004, citado por, Taylor, Ntoumanis, & Standage, 2008).

Na Hipótese 2, analisou-se a diferença entre géneros ao nível da satisfação das necessidades psicológicas básicas nos alunos cuja classificação de EF conta para a média, utilizando o teste Mann-Whitney e verificando-se os resultados descritos na tabela 6.

Tabela 6. Comparação entre géneros da satisfação das necessidades psicológicas básicas nos alunos cuja classificação de EF conta para a média.

Tabela Mann-Whitney

	Género				z	p
	M		F			
	M	DP	M	DP		
Autonomia	4,56	1,30	4,16	1,30	-3,115	**
Competência	5,30	1,25	4,25	1,51	-0,724	*
Relacionamento Profs	4,99	1,42	4,22	1,45	-3,480	**
Relacionamento Colegas	5,14	1,27	4,29	1,59	-4,138	*

*= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$

Em relação à Hipótese 3, analisou-se a diferença entre géneros ao nível da satisfação das necessidades psicológicas básicas nos alunos cuja classificação de EF não conta para a média. Utilizamos novamente o teste Mann-Whitney e obtivemos os seguintes resultados:

Tabela 7. Comparação entre géneros da satisfação das necessidades psicológicas básicas nos alunos cuja classificação de EF não conta para a média.

Tabela Mann-Whitney

	Género				z	p
	M		F			
	M	DP	M	DP		
Autonomia	4,13	1,05	3,86	1,20	-2,105	*
Competência	5,19	1,28	3,96	1,44	-7,511	**
Relacionamento Profs	4,38	1,49	4,22	1,55	-1,205	N.S
Relacionamento Colegas	5,52	1,27	4,24	1,52	-1,620	N.S

*= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$

Pela observação da tabela 7 verificamos que os rapazes cuja classificação conta para a média possuem maior satisfação ao nível da Autonomia ($p=0,014$) e do Relacionamento com os Professores ($p=0,016$) para um nível de significância de 5% e da Competência ($p < 0,001$) e do Relacionamento com os Colegas ($p < 0,001$) para um nível de significância de 1%.

Após a análise da tabela 7 apuramos que existem diferenças significativas entre géneros ao nível das variáveis Autonomia ($p=0,035$) para um nível de confiança de 95% e Competência ($p < 0,001$) para um nível de confiança de 99% respetivamente, sendo que os rapazes cuja classificação de EF não conta para a média, possuem médias mais elevadas do que as suas congéneres do género feminino. No que às variáveis Relacionamento com os Professores e Relacionamento com Colegas diz respeito, não se observaram diferenças estatisticamente significativas para um nível de confiança de 95%.

Os resultados sugerem que os rapazes, possivelmente possuirão níveis de motivação mais autónomos na disciplina, uma vez que apresentam uma maior perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas. Estes resultados corroboram o estudo realizado por Silva, Matias, Viana, & Andrade (2012) na medida em que apresentam os rapazes como sendo mais autodeterminados para a prática de atividade física. Estes resultados podem sugerir que tal como no estudo realizado por Ntoumanis (2005), os rapazes estão mais pré dispostos à participação na disciplina de Educação Física de forma opcional.

Este facto pode estar relacionado com a tardia participação da mulher no desporto, uma vez que apenas nos Jogos Olímpicos de Londres em 2012 as mulheres se fizeram representar em todas as modalidades do programa Olímpico¹. Para além disso as raparigas tendem a ser menos ativas que os rapazes, resultando assim numa menor perceção de competência física (Fairclough, 2003).

A menor pré-disposição para o exercício físico associada à perceção de pressão causada pelo facto da disciplina contar para a média, eventualmente, resulta nas diferenças significativas encontradas ao nível das necessidades psicológicas básicas. As raparigas sentem-se com menor competência, menor autonomia e sentem menor ligação com os colegas e professor eventualmente porque a sua preocupação central será conseguir alcançar uma boa classificação na disciplina, dificultando o relacionamento interpessoal. O mesmo poderá não acontecer nos 10º/11º anos devido ao facto da perceção de pressão da classificação estar ausente.

¹ Informação retirada no Congresso “Desporto no Feminino – As Mulheres e o Desporto nos séculos XIX e XX” realizado na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Por outro lado, o estudo realizado por Ntoumanis (2005) contraria o presente estudo na medida em que apresentam os rapazes como tendo menor percepção de satisfação da necessidade psicológica básica relacionamento.

Quanto à Hipótese 4, analisou-se a existência de relação entre a variável Classificação na EF e as variáveis Autonomia, Competência, Relacionamento com o Professor e Relacionamento com os Colegas, e verificou-se se essa relação dependia ou não da classificação da EF contar para a média final. Utilizou-se para o efeito a correlação de Spearman, tendo sido obtidos os seguintes resultados:

Tabela 8. Correlação de Spearman para análise da associação entre a classificação de EF e a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Tabela Correlação

	Ano Curricular					
	10º/11º		12º		Total	
	Nota EF		Nota EF		Nota EF	
	(r)	p	(r)	p	(r)	p
Autonomia	0,291	**	0,240	**	0,256	**
Competência	0,512	**	0,497	**	0,425	**
Relacionamento Profs	0,249	**	0,282	**	0,303	**
Relacionamento Colegas	0,164	**	0,262	**	0,300	**

*= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$

Verificou-se a existência de uma associação entre as necessidades psicológicas básicas (Autonomia, Competência, Relacionamento com o Professor e Relacionamento com

os Colegas) e a Classificação obtida na disciplina de Educação Física para um grau de confiança de 99%

A Autonomia é tanto maior quanto mais elevada for a classificação a EF, quer nos 10º/11º anos ($r=0,291$, $p<0,001$) em que a nota não conta para a média, quer no 12º ano ($r=0,240$, $p<0,001$) em que conta, quer na amostra total ($r=0,256$, $p<0,01$).

Em relação à Competência também se verificou uma relação positiva com a classificação obtida a EF nos 10º/11º anos, 12º e amostra total, respetivamente, ($r=0,512$, $p<0,001$), ($r=0,497$, $p<0,001$) e ($r=0,256$, $p<0,001$). É de salientar que esta foi a relação com maior força estatística.

Estes resultados sugerem que a relação entre a classificação a EF e a satisfação das necessidades de autonomia e competência é independente da nota contar ou não para a média. Pelo contrário, os alunos cuja classificação conta para a média final parecem possuir uma associação mais forte entre as variáveis Classificação de EF e Relacionamento com o Professor ($r=0,262$, $p<0,001$) e Classificação de EF e Relacionamento com os colegas ($r=0,300$, $p<0,001$) do que os alunos dos 10º/11ºanos ($r=0,249$, $p<0,001$) e ($r=0,164$, $p=0,003$) respetivamente.

Os resultados sugerem-nos que independentemente de a classificação da disciplina contar ou não para a média, quanto maior esta for, maior é a satisfação das necessidades psicológicas básicas, ou vice-versa. Se os alunos se encontram mais satisfeitos, estão mais concentrados, mantêm um relacionamento positivo com os colegas e realizam as atividades com maior persistência e esforço, garantindo assim um melhor desempenho na disciplina (Ntoumanis, 2001; Ntoumanis, 2005; Standage et al., 2005; Ntoumanis & Standage, 2009).

Foi também realizada a correlação parcial em função do género, onde se evidenciou que para um grau de confiança de 99%, a associação existente entre a classificação de Educação Física e a satisfação das necessidades psicológicas é independente do género.

Implicações Futuras

É de extrema importância a continuidade de estudos neste domínio da Educação Física na medida em que o Decreto-Lei que determina que a Educação Física deixa de contar para a média final dos alunos pertencentes ao Ensino Secundário, apenas foi aprovado no ano de 2012, não tendo desta forma existido tempo necessário para apurar as consequências desta medida. Torna-se imprescindível perceber quais as repercussões futuras da aplicação do decreto.

Além disso, uma vez que a satisfação das necessidades psicológicas básicas está diretamente associada ao sucesso dos alunos, esta deverá ser uma aposta futura dos professores. Uma vez satisfeitas, os alunos revelam atitudes mais positivas perante a disciplina, melhoram a classificação obtida e terão repercussões positivas, profundas e duradouras ao longo da sua vida (Standage et al., 2003).

Apesar disso, e uma vez que os alunos continuam com níveis de regulação introjetada superior e que o relacionamento com o professor é um fator de grande influencia na regulação introjetada dos alunos, recomenda-se então um conjunto de estratégias que os professores poderão utilizar como forma de aumentar os níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos seus alunos e consequentemente os níveis de motivação mais autónoma.

Tabela 9. Estratégias utilizadas pelos Professores de Educação Física para aumentar os níveis de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas. (Adaptado de Taylor & Ntoumanis (2007); Edmunds et al. (2009))

Necessidades Psicológicas Básicas	Estratégias
Autonomia	Providenciar opções de escolha das modalidades/exercícios; Ter em conta os sentimentos e perspetivas dos alunos; Explicar os benefícios de realizarem determinados exercícios.

Competência	Fornecer quais expectativas para cada aluno; Esclarecer os objetivos de cada aula; Feedback informativo individual.
Relacionamento	Saber claramente os nomes e um pouco da história de cada aluno; Ter pequenas conversas informais antes ou depois das aulas com os alunos; Mostrar interesse nas pequenas evoluções; Perceber quando é que os alunos estão interessados ou desinteressados.

Limitações do Estudo

O estudo foi realizado em escolas de um grande distrito, impedindo a extrapolação para outros contextos;

A inclusão dos alunos que optam por seguir Desporto, pertencentes aos 10º e 11º anos, cuja classificação irá contar para a média, no grupo dos alunos cuja classificação não conta para a média poderá ter influenciado os presentes resultados. No entanto, é provável que estes alunos sejam uma minoria, uma vez que existem cursos próprios para quem pretende prosseguir a área de desporto.

Neste estudo utilizaram-se como variáveis independentes apenas o género e o fato da classificação de EF contar ou não para a média, sendo pertinente conduzirem-se mais estudos neste âmbito, que analisem outras variáveis passíveis de influenciar a satisfação das necessidades psicológicas básicas e subsequente motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, tais como o índice de massa corporal, variáveis do Estilo de Vida, estilo de liderança do professor, entre outras.

Conclusões

Concluída que está a parte fundamental deste trabalho e tendo em conta os objetivos postulados e os resultados obtidos, chegámos às seguintes conclusões:

Os alunos cuja classificação de Educação Física conta para a média final apresentam uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas autonomia, relacionamento com os colegas e relacionamento com os professores quando comparados com os alunos cuja classificação não conta para a média. No entanto, apresentam valores mais elevados de regulação introjetada.

Existem diferenças significativas ao nível das necessidades psicológicas básicas quando comparamos géneros, sendo que os rapazes cuja classificação conta para a média apresentam valores mais elevados. Para o grupo de alunos cuja classificação não conta para a média, apenas se registaram diferenças significativas na perceção de autonomia e perceção de competência, tendo novamente os rapazes registado valores mais elevados. Concluímos também que existe uma associação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a classificação obtida na disciplina de Educação Física, sendo esta associação independente do género.

Assim, estudos futuros deverão analisar as implicações destes resultados para a motivação e atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física.

Referências

- Bom, L., Costa, F.C., Dinis, A., Jacinto, J. & Onofre, M. (1988). Caracterização da Educação Física como projeto educativo. *Revista Horizonte*. Vol. V, nº25 – Maio/Junho. Pp.13-17.
- Calca, J. (1993). Contributo para o conhecimento e caracterização da Educação Física. *Revista Horizonte*, Vol. X, nº 57, Setembro – Outubro. Pp. 101-110.
- Campos, L.A.S. (2004). Os caminhos e descaminhos da Educação Física escolar. *Revista Horizonte*, Vol. XIX, nº 114 – Julho/Agosto. Pp 33-35.
- Carreiro da Costa, F. (1984). O que é um Ensino Eficaz das Actividades Físicas?. *Revista Horizonte*, Vol. 1, Nº1, maio-junho. Pp. 22-26.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Deci, E.L.& Ryan, R.M. (2000) ‘The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior’, *Psychological Inquiry*. Pp 227–68.
- Dicionário de Psicologia APA – American Psychological Association (2010). Artmed Editora.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., Duda, Duda, J.L. (2009). Helping your clients and patients take ownership over their exercise: fostering exercise adoption, adherence, and associated well-being. *Helth & Fitness Journal*. Vol.13/nº3. Pp.20-25.
- Fairclough, S. (2003). Physical Activity, Perceived Competence and Enjoyment During High School Physical Education. *European Journal of Physical Education*. Nº8, Pp. 5-18.
- Fernandes, U. (1986). Motivações dos jovens para as actividades físicas e desportivas. *Revista Horizonte*, vol. 15. Pp. 75-77
- Fernandes, H. & Raposo, J. (2005). Continuum de Auto-determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de psicologia*, setembro-dezembro, vol.10. Pp. 385-395.

- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programas Nacionais de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão. Ministério da Educação.
- Kingston, K., Harwood, C.G., & Spray, C. (2006). Contemporary developments in sport motivation research. In S. Hanton & S.D. Mellalieu (Eds.), *Literature Reviews in Sport Psychology*, (pp. 159-198). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Lopes, V. (1989). O Desporto na Sociedade Actual. *Revista Horizonte*, Vol. VI, nº 34, Novembro – Dezembro. Pp. 137-142.
- Lopes, J., Silva, H.S. (2010). *O Professor faz a Diferença*. Lidel. Lisboa.
- Ntoumanis, N. (2001). A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education', *British Journal of Educational Psychology*. Nº71. Pp. 225–42.
- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology* 97. Pp 444–53.
- Ntoumanis, N., Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*. Vol 7 (2). Pp. 294-202.
- Ntoumanis, N., Pensgaard, A. M., Martin, C., & Pipe, K. (2004). An ideographic analysis of amotivation in compulsory school physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26, 197-214.
- Pina, M. (2002). Desporto Escolar – estado actual e prospectiva. *Revista Horizonte*. Vol. XVII, nº 101, Janeiro – Fevereiro. Pp. 25-35.
- Sarmiento, H. (2007). *Objetivos de Realização, Autonomia Percebida e Crenças Sobre a Competência Desportiva - Um Estudo Realizado com Futebolistas Portugueses*. Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Ciências do Desporto, na área de especialização de Treino Desportivo de Alto Rendimento. Faculdade de Desporto. Universidade do Porto.

- Serpa, S. (1992). Motivação para a prática desportiva. In F. Sobral & A. Marques (Coord.), FACDEX: Desenvolvimento somato-motor e factores de excelência desportiva na população escolar portuguesa. Vol 2, p.89-97.
- Standage, M., Duda, J.L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs and tenets from self-determination and goal perspective theories to predict leisure-time exercise intentions. *Journal of Educational Psychology*, 72. Pp. 87-103.
- 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. *Motricidade*. Vol.8, Nº2. Pp.8-21.
- Silva, M.N., Barata, J.L.T., Teixeira, P.J. (2013). O exercício físico na diabetes: missão impossível ou uma questão de motivação? *Revista Portuguesa de Cardiologia*. Nº 32 (supl. I). Pp. 35-43.
- Standage, M., Duda, J.L. and Ntoumanis, N. (2005). ‘A test of self-determination theory in school physical education’, *British Journal of Educational Psychology* 75: 411–433
- Taylor, I.M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*. Vol.99, nº4. Pp 747-760.
- Taylor, I.M., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedentes of teachers’ motivational strategies in physical education. *Journal of Sports & Exercise Psychology*. Nº30. Pp. 75-94.
- Vallerand, R. (2004). Intrinsic and extrinsic motivation in Sport. In Spielberger C. (Ed.), *Encyclopedia of Applied Psychology*, 2, 427-435. Florida: Elsevier.

Wang, C. K., Chatzisarantis, N. L., Spray, C. M., & Biddle, S. J. H. (2002). Achievement goal profiles in school physical education: Differences in self-determination, sport ability beliefs, and physical activity. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 433-445.

Weinberg, R. & Gould, D. (2007). *Foundations of sport and exercise psychology*, (4^a Ed). Champaign: Human Kinetics.

ANEXOS

ANEXO 1 - Questionário de Caracterização – Alunos de EF

No âmbito do Centro de Estudos em Exercício e Saúde da Faculdade de Educação Física e Desporto da ULHT, pretende-se estudar um conjunto de fatores relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e com a atuação dos professores e dos alunos nas aulas de EF. Solicitamos a tua colaboração, agradecendo a atenção dispensada.

Lê cuidadosamente cada questão antes de responderes. De notar que não existem respostas corretas ou erradas, isto é, a resposta é boa desde que transmita a tua verdadeira opinião. Assim, agradecemos que respondas com a máxima sinceridade. As tuas respostas serão sigilosas e anónimas Os dados constantes nos questionários apenas serão trabalhados por investigadores afetos ao projeto.

Nº _____ (A preencher pelo investigador)

COD: _____(A preencher pelo investigador)

1. Data de preenchimento: __ / __ / __

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Data de Nascimento: __ / __ / __

4. Estatura: __ cm

5. Peso: __Kg

6. Ano de Escolaridade: _____

7. Experiência na Educação Física (EF)

Há quantos anos frequentas as aulas de EF? _____

Qual a tua classificação habitual (1-5 pontos; 0-20 valores)? _____

Qual foi a tua classificação final no ano passado (1-5 pontos; 0-20 valores)? _____

Qual foi a tua classificação no 1º período deste ano (1-5 pontos; 0-20 valores)? _____

E no 2º período (1-5 pontos; 0-20 valores)? _____

ANEXO 2 - PLOCQ

Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física. Por favor, indica o grau com que cada uma das razões seguintes te leva a participar nestas aulas.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente)

Eu participo nas aulas de EF...

1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer	1 2 3 4 5 6 7
2. Porque quero que o professor de EF pense que sou um bom aluno	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque quero aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
4. Porque as aulas de EF são divertidas	1 2 3 4 5 6 7
5. Mas não sei porquê	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque é o que é suposto eu fazer	1 2 3 4 5 6 7
7. Porque me sentiria culpado se não o fizesse	1 2 3 4 5 6 7
8. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF	1 2 3 4 5 6 7
9. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
10. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7
11. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse	1 2 3 4 5 6 7
13. Porque quero melhorar a minha execução na EF	1 2 3 4 5 6 7
14. Porque as aulas de EF são entusiasmantes	1 2 3 4 5 6 7
15. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo	1 2 3 4 5 6 7
16. Porque é obrigatório	1 2 3 4 5 6 7
17. Porque fico incomodado quando não o faço	1 2 3 4 5 6 7
18. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida	1 2 3 4 5 6 7
19. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
20. Mas não percebo o objetivo de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 3 - SNPB_EF

As frases seguintes descrevem diferentes experiências que os alunos têm durante as aulas de EF. Por favor, responde com base naquilo que HABITUALMENTE sentes quando estás nas tuas aulas de EF.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente)

1. Sinto que posso decidir quais as atividades em que vou participar	1 2 3 4 5 6 7
2. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me apoiado	1 2 3 4 5 6 7
3. Sinto que sou bastante bom na EF	1 2 3 4 5 6 7
4. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me seguro	1 2 3 4 5 6 7
5. Sinto que tenho uma palavra a dizer acerca das atividades que quero praticar	1 2 3 4 5 6 7
6. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me compreendido	1 2 3 4 5 6 7
7. Estou satisfeito com o meu desempenho nas aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7
8. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me valorizado	1 2 3 4 5 6 7
9. Sinto que faço EF porque eu quero	1 2 3 4 5 6 7
10. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto que a minha opinião conta	1 2 3 4 5 6 7
11. Quando participo nas aulas de EF, sinto-me bastante competente	1 2 3 4 5 6 7
12. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me compreendido	1 2 3 4 5 6 7
13. Tenho de me obrigar a fazer as atividades na EF	1 2 3 4 5 6 7
14. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me valorizado	1 2 3 4 5 6 7
15. Tenho bastante jeito para a EF	1 2 3 4 5 6 7
16. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto que a minha opinião conta	1 2 3 4 5 6 7
17. Sinto uma certa liberdade de ação nas aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7
18. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me seguro	1 2 3 4 5 6 7
19. Não consigo fazer muito bem os exercícios nas aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7
20. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me apoiado	1 2 3 4 5 6 7
21. Tenho alguma liberdade de escolha no que respeita as atividades que quero fazer nas aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7

ANEXO 4 – PLOCQ²

Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física. Por favor, indica o grau com que cada uma das razões seguintes te leva a participar nestas aulas.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 7 (Concordo totalmente)

Eu participo nas aulas de EF...

1. Porque vou arranjar problemas se não o fizer	1 2 3 4 5 6 7
2. Porque quero que o professor de EF pense que sou um bom aluno	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque quero aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
4. Porque as aulas de EF são divertidas	1 2 3 4 5 6 7
5. Mas não sei porquê	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque é o que é suposto eu fazer	1 2 3 4 5 6 7
7. Porque me sentiria culpado se não o fizesse	1 2 3 4 5 6 7
8. Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF	1 2 3 4 5 6 7
9. Porque gosto de aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
10. Mas não vejo porque é que tenho de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7
11. Para evitar que o meu professor de EF se zangue comigo	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque me sentiria mal comigo mesmo se não o fizesse	1 2 3 4 5 6 7
13. Porque quero melhorar a minha execução na EF	1 2 3 4 5 6 7
14. Porque as aulas de EF são entusiasmantes	1 2 3 4 5 6 7
15. Mas sinto que as aulas de EF são uma perda de tempo	1 2 3 4 5 6 7
16. Porque é obrigatório	1 2 3 4 5 6 7
17. Porque fico incomodado quando não o faço	1 2 3 4 5 6 7
18. Porque posso aprender coisas úteis para outras áreas da minha vida	1 2 3 4 5 6 7
19. Pela satisfação que sinto quando estou a aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
20. Mas não percebo o objetivo de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7

² O Perceived Locus of Causality Questionnaire avalia as motivações/ regulações motivacionais dos alunos para as aulas de educação física. É constituído por 5 subescalas, cada uma delas representando uma forma de regulação possível (decrecendo em termos de autonomia envolvida): Motivação Intrínseca, Regulação Identificada, Regulação Introjetada, Regulação Externa e Amotivação, sendo que cada sub escala é constituída por 4 itens. As respostas são medidas segundo uma Escala de Lickert 7 pontos (varia de discordo totalmente a concordo totalmente) e o Score é calculado somando os itens de cada sub escala. Foi utilizada a média do score.

ANEXO 5 - Análise estatística complementar

Modelo preditivo da motivação intrínseca a partir da classificação contar para a média e da satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Modelo	Variáveis/Preditores	B	t	R ²	p
1	10°-11°/12°	0,041	1,021	0,002	0,308
2	10°-11°/12°	-0,038	-1,259	0,458	0,065
	Autonomia	0,182	4,103		0,334
	Competência	0,368	9,902		0,451
	Relacionamento Colegas	0,229	4,689		0,330
	Relacionamento Professores	,032	0,725		0,123

*Análise de regressão linear múltipla (stepwise); *= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$*

Modelo preditivo da regulação identificada a partir da classificação contar para a média e da satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Modelo	Variáveis/Preditores	B	t	R ²	p
1	10°-11°/12°	0,010	0,247	0,000	0,805
2	10°-11°/12°	-0,065	-1,968	0,342	*
	Autonomia	0,160	3,281		**
	Competência	0,282	6,885		**
	Relacionamento Colegas	0,284	5,278		**
	Relacionamento Professores	-0,033	-0,689		,491

*Análise de regressão linear múltipla (stepwise); *= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$*

Modelo preditivo da regulação externa partir da classificação contar para a média e da satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Modelo	Variáveis/Preditores	B	t	R²	p
1	10 ^o -11 ^o /12 ^o	0,052	1,297	0,003	0,195
2	10 ^o -11 ^o /12 ^o	,068	1,777	0,125	0,076
	Autonomia	-0,260	-4,623		**
	Competência	-0,266	-5,629		**
	Relacionamento Professores	0,156	2,520		*
	Relacionamento Colegas	0,089	1,589		0,113

*Análise de regressão linear múltipla (stepwise); *= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$*

Modelo preditivo da amotivação a partir da classificação contar para a média e da satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Modelo	Variáveis/Preditores	B	t	R²	p
1	10 ^o -11 ^o /12 ^o	-0,020	-0,493	0,000	0,622
2	10 ^o -11 ^o /12 ^o	0,013	0,333	0,086	0,740
	Autonomia	-0,170	-2,957		**
	Competência	-0,153	-3,174		**
	Relacionamento Professores	-0,025	-0,402		0,688
	Relacionamento Colegas	0,015	0,255		0,799

*Análise de regressão linear múltipla (stepwise); *= Significativo para $p < 0.05$; **= Significativo para $p < 0.01$*