

GONÇALO CARDOSO TOCO BERNARDO PACHECO

**RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE PRÁTICA DE
ATIVIDADE FÍSICA, A QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO PARA
A AULA DE EF E A PERCEÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS
MOTIVACIONAIS POR PARTE DO PROFESSOR EM ALUNOS
DO 3º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO.**

Orientador: Prof. Doutor António Labisa Palmeira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de EF e Desporto

Lisboa

2014

GONÇALO CARDOSO TOCO BERNARDO PACHECO

**RELAÇÃO ENTRE O NÍVEL DE PRÁTICA DE
ATIVIDADE FÍSICA, A QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO PARA
A AULA DE EF E A PERCEÇÃO DO USO DE ESTRATÉGIAS
MOTIVACIONAIS POR PARTE DO PROFESSOR EM ALUNOS
DO 3º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO.**

Seminário / Relatório de estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em EF no curso de Mestrado em Ensino de EF no Ensino Básico e Secundário, certificado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor António Labisa Palmeira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de EF e Desporto

Lisboa

2014

Agradecimentos

Ao Professor Doutor António Palmeira, por todo o aconselhamento e disponibilidade ao longo da elaboração do trabalho e pela qualidade demonstrada enquanto orientador.

A todos os meus colegas da linha de investigação, os quais contribuíram para a recolha dos dados que utilizei no estudo.

A todos os alunos que participaram neste estudo e se disponibilizaram para preencher os questionários, bem como os diretores de escola e professores que permitiram que os mesmos fossem distribuídos.

À minha família pelo apoio emocional e financeiro que nunca me faltou.

Ao meu cão que me fez companhia nos dias em que ficava em casa a elaborar e aperfeiçoar o trabalho.

À minha namorada por todo o apoio e ajuda que me deu, não só pela atenção e compreensão mostrada enquanto realizava o trabalho, mas também pelo aconselhamento na elaboração do mesmo.

Resumo

Introdução: Com este estudo pretende-se analisar a relação entre o nível de prática de AF, a qualidade da motivação para a aula de EF e a percepção que os alunos do 3º ciclo e secundário têm do uso de estratégias motivacionais por parte do professor de EF.

Método: Participaram neste estudo 1431 alunos de várias escolas do distrito de Lisboa, 706 do género masculino e 751 do género feminino com idades compreendidas entre os 11 e 26 anos ($M=15,41$ e $DP=2,00$) a frequentarem o 3º ciclo do ensino secundário. Foram utilizadas as versões portuguesas de três questionários para medir: a) as motivações/regulações motivacionais dos alunos para a aula de EF; b) a sua percepção de apoio às necessidades psicológicas básicas; e c) a percepção do uso de estratégias controladoras. A comparação entre os grupos de AF foi feita com testes ANOVA.

Resultados: Registaram-se valores mais elevados para os alunos que praticam desporto federado nos tipos de motivação mais autónomas ($p<0,001$), comparando com os restantes grupos (desporto escolar, desporto de lazer e apenas EF). O grupo do desporto federado registou valores mais elevados nas estratégias de suporte de autonomia ($p=0,05$). Foram observadas diferenças relevantes na percepção do uso de estratégias controladoras por parte do professor, quando comparados os diferentes grupos, tendo os alunos de desporto federado percepcionado um estilo mais controlador utilizado pelo professor de EF.

Conclusões: O presente estudo verificou a existência de uma motivação mais reguladas de uma forma autónoma para os alunos que praticam desporto organizado, sobretudo no caso do desporto federado. Foi também observado que quanto maior for o nível de prática de AF, mais os alunos percepcionam, não só estratégias de suporte de autonomia, como também o uso de estratégias controladoras por parte do professor.

Palavras-chave: Nível de AF, tipos de motivação, necessidades psicológicas básicas, estratégias motivacionais.

Abstract

Introduction: This study aims to analyze the relationship between the level of physical activity, the quality of the motivation for the class of Physical Education and the perception that students of the 3rd cycle and secondary school have of the use of motivational strategies from the teacher.

Method: The sample consisted of 1431 students from different schools in the district of Lisbon, 706 males and 751 were female aged between 11 and 26 years ($M = 15.41$, $SD = 2.00$) attending the 3rd cycle and secondary education. The Portuguese versions of three questionnaires were used to measure: a) the motivations / motivational regulations of students in Physical Education; b) their perception of the basic psychological needs support; and c) the perception of the use of controlling strategies. To the comparison between physical activity groups, we used ANOVA tests.

Results: We have recorded higher values for students who practice competitive sport in the most autonomous motivation forms ($p < 0,001$), compared to other groups (school sports, leisure physical activity and just physical education). The competitive sports group registered higher values in autonomy support strategies ($p = 0,05$). Significant differences were observed in the perception of the use of controlling strategies from the teacher. When comparing the different groups, the students who are engaged in competitive sports perceived a more controlling style used by the teacher of PE.

Conclusions: This study demonstrated the existence of a more regulated motivation of an autonomous way for students who practice organized sport, especially in the case of competitive sport. It was also observed that the higher the level of physical activity, more the students perceived autonomy support strategies, but also the use of controlling strategies from the teacher.

Keywords: Level of physical activity, types of motivation, basic psychological needs, motivacional strategies.

Índice geral

Introdução	8
Benefícios associados à prática de AF	8
Conceito de motivação	9
Teoria da auto-determinação	9
Estratégias motivacionais utilizadas pelos professores	12
Estratégias de suporte das necessidades psicológicas básicas	13
Estratégias controladoras das necessidades psicológicas básicas.....	15
Motivação em EF e prática desportiva fora do contexto escolar	16
Objetivo	18
Hipóteses	18
Método	19
Desenho do estudo	19
Amostra/participantes	19
Instrumentos	19
Procedimentos	21
Operacionais	21
Estatísticos	21
Resultados	22
Discussão	25
Limitações do estudo e recomendações	30
Conclusão	31
Reflexão final	31
Bibliografia	34
Anexos	I
Anexo 1 – Questionário de Caracterização dos alunos de EF.....	II
Anexo 2 –Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)	IV
Anexo 3 – Percepção de Apoio às Necessidades Psicológicas Básicas (PANPB) V	
Anexo 4 - Percepção de utilização de estratégias controladoras (PCNPB_ST) VI	

Índice de tabelas

Tabela 1 - Teste ANOVA para comparar a qualidade da motivação dos alunos consoante o seu nível de prática.	22
Tabela 2 - Teste ANOVA para quatro variáveis independentes comparando o nível de AF e a percepção do uso de estratégias motivacionais por parte do professor.	23
Tabela 3 - Teste ANOVA para comparar a percepção do uso de estratégias controladoras por parte do professor	24

Índice de figuras

Figura 1 -. Continuum de motivação (adaptado de Deci e Ryan, 2000)	10
---------------------------------------------------------------------------------	----

Abreviaturas, siglas e símbolos

EF	Educação Física
AF	Atividade Física

Introdução

Benefícios associados à prática de AF

Os benefícios inerentes à prática da AF estão fortemente divulgados pela literatura. Ao longo dos últimos anos e décadas, a questão da importância da AF tem sido largamente estudada e defendida por vários autores e entidades como é o exemplo de Garber et al.(2011) num artigo publicado pelo American College of Sports and Medicine, no qual recomenda a prática de AF moderada pelo menos trinta minutos por dia, considerando uma rotina fundamental para cimentar um estilo de vida ativo e saudável, promovendo vários benefícios a nível físico na prevenção de doenças como a diabetes, osteoporose, doenças coronárias e alguns tipo de cancro. Por outro lado é fundamental para gerar um bem estar físico e psicológico no que diz respeito à diminuição dos níveis de stress e ansiedade com o dispêndio energético, melhoria da qualidade de sono, aumento dos índices de confiança e de produtividade de trabalho ao melhorar o desempenho cognitivo e prevenindo algumas doenças do foro mental. Os mesmos autores referem que, além do bem estar físico e psicológico, existem benefícios sociais decorrentes das interações com outros praticantes, tornando as atividades mais interessantes e divertidas.

Assumindo a veracidade de todos estes benefícios para a população decorrente da AF, importa compreender o que pode ser feito para uma pessoa ter vontade de seguir e manter este mesmo estilo de vida, compreender quais são as idades mais críticas e qual a razão que está por detrás da realização dessa atividade. Essa importância ganha ainda maior relevo quando se verificam níveis de AF insuficientes nos jovens (Cavill, Biddle, & Sallis, 2001, citados por Ntoumanis, 2005), fazendo com que a percepção por parte de professores e treinadores dos gostos e interesses dos jovens seja um factor chave para a promoção da prática de AF regular (Gao, Lee & Harrison, 2008) . Assim sendo, é importante continuar a estudar este tema e contribuir para um conhecimento mais atualizado e suportado para melhorar a forma como os professores se relacionam com os seus alunos e adaptarem as suas estratégias motivacionais, caso se verifique tal necessidade.

Conceito de motivação

Para melhor entender a questão que aqui se coloca, é essencial ter bem presente o conceito de motivação, ao qual Deci e Ryan (2008) nos ajudam a entender melhor o seu significado, ao referirem que estar motivado está relacionado com o que leva as pessoas a pensarem, agirem e a evoluírem.

De facto, só influenciando a motivação de uma pessoa conseguimos que esta siga determinado rumo, que lute para alcançar algum objetivo, sendo importante claro, fazer perceber quais as práticas que lhe irão trazer benefícios.. No caso da nossa disciplina, um dos principais objetivos dos professores é fazer com que os alunos tenham gosto em estar na aula de EF e de praticar AF em geral, tornando-se fundamental que o professor compreenda os alunos, os seus gostos, criar uma boa relação com eles, gerando um clima motivacional positivo. Este foi um dos temas estudado por Escartí e Gutierrez (2012) no qual observaram que um clima de aula motivador tem uma influência direta no gosto e interesse nas atividades propostas, bem como uma maior percepção de competência e no esforço aplicado a cada atividade.

Por fim, além do conceito de motivação, Deci e Ryan (2008) explicam que as diferentes motivações que variam de pessoa para pessoa não podem ser explicadas apenas a partir de processos psicológicos, mas sim de acordo com o contexto sociocultural, reforçando que este contexto influencia, não só o que as pessoas fazem, mas também o que sentem enquanto realizam essa mesma atividade. Assim sendo, torna-se mais fácil entender que um ambiente de aula de EF em que os alunos se sintam realizados, motivados e com um clima de aula bastante positivo rapidamente se pode transformar num contexto sociocultural que vai facilitar o gosto pela prática de AF.

Teoria da auto-determinação

No estudo da motivação, nomeadamente no âmbito da EF, há uma teoria que tem se revelado extremamente útil e válida para compreender a forma como estarão os jovens motivados para a disciplina de EF e para a prática de AF: a teoria da auto-determinação (Deci & Ryan, 1985), à luz da qual são enumerados e explicados diferentes tipos de motivação, ou

seja, que a motivação que leva uma pessoa a pensar ou fazer algo pode não ser a mesma de outra.

Além disto, esta teoria sugere que todos os humanos têm três necessidades psicológicas básicas: autonomia, competência e relacionamento (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2009). Segundo os mesmos autores, citando Deci & Ryan (1985), a autonomia reflete o desejo de aderir à atividade que estamos a fazer; a competência implica a interação dos indivíduos com o envolvimento; e o relacionamento envolve o sentimento de ligação com os outros e de pertença a um envolvimento social. Podemos entender com esta afirmação que uma pessoa motivada sente-se útil e dá sentido à forma de viver a sua vida, sabendo que consegue realizar uma determinada atividade por si, sem estar dependente de ninguém pois sente uma percepção de competência e autonomia para a atividade, impulsionando e facilitando a integração na sociedade. Utilizando um exemplo concreto, um aluno que esteja motivado em EF vai ter vontade de aprender mais e ser melhor, dando-lhe competência para praticar AF fora da escola, por si, assumindo um estilo de vida mais ativo e com maior relação com o envolvimento.

A satisfação destas três necessidades básicas vai ser crucial para definir os diferentes tipos de motivação. A teoria da auto-determinação diz-nos que podemos estar intrinsecamente motivados quando as pessoas fazem determinadas atividades pelos sentimentos positivos que a atividade em si lhe proporciona (Deci & Ryan, 2008). Por outras palavras, quando uma pessoa se sente bem, quando tem prazer com o que está a fazer e essa mesma felicidade é o “combustível” que a faz mover e ter vontade para começar e continuar esse atividade, estamos perante um caso de motivação intrínseca. Estes casos refletem o interesse das pessoas no que estão a fazer, e despertam curiosidade para novos estímulos e para trabalhar para novos desafios (Deci, 1975; White, 1959, citados por Deci & Ryan, 2008)

Em contraste, os mesmos autores definem a motivação extrínseca como o realizar uma atividade porque isso leva a certa consequência. Dentro dos tipos de motivação, a teoria da auto-determinação é ainda um pouco mais explicita e remete-nos para um continuum de motivação (figura 1).

Comportamento	Não auto-determinado					Auto-determinado
Tipo de motivação	Amotivação	Motivação extrínseca				Motivação intrínseca
Tipo de Regulação	Não regulada	Regulação externa	Regulaçãp introjectada	Regulação identificada	Regulação integrada	Regulação intrínseca
Locus de Causalidade percebido	Impessoal	Externa	Um pouco externa	Um pouco interna	Interna	Interna

Figura 1. Continuum de motivação (adaptado de Deci e Ryan, 2000)

A figura acima ilustra o continuum de auto-determinação de Deci e Ryan (2010) no qual explica os diferentes tipos de motivação, de regulação e locus de causalidade percebido. Nos tipos de regulação, os mesmos autores fizeram distinguiram diversos comportamentos motivacionais para poder caracterizá-los da melhor forma. A regulação intrínseca representa a vontade natural de praticar uma certa atividade, neste caso desportiva, pelo prazer e curiosidade que a mesma lhe proporciona, sendo o tipo de regulação motivacional mais autónoma. Por outro lado, a regulação integrada está relacionada com a internalização de valores como parte da pessoa (participo porque valorizo os valores e benefícios dessa atividade), uma definição muito semelhante à regulação identificada, que nos remete para os benefícios que essa atividade traz, ou seja, cria uma ideia de participação na AF “porque me vai fazer bem”, sendo assim diferente da regulação integrada, uma vez que neste caso, o mesmo exemplo seria “participo porque é consistente com os valores que tenho sobre a adopção de um estilo de vida saudável” (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2009). Outra forma já classificada como externamente regulada é a regulação introjetada em que a participação numa atividade se faz para evitar sentimentos de culpa ou de ansiedade, como por exemplo o sentimento de “se não treinar hoje não fico em forma para o jogo”. Noutra panorama aparece a regulação externa, que é facilmente associada à participação numa atividade para evitar punições ou para obter prémios ou recompensas. Por fim, aparece o conceito de amotivação, que resulta de uma pessoa que não valoriza o comportamento ou consequência da atividade (Deci & Ryan, 2008).

Além de saber o que significam estas definições, é ainda mais importante entender a relação com os comportamentos autónomos. Assim, uma pessoa que está intrinsecamente motivada mostra níveis de autonomia mais elevados e à medida que se vai “descendo” no continuum, esta autonomia vai decrescendo e assumindo valores cada vez mais externamente controlados. É notório que a teoria da auto-determinação é uma referência essencial no estudo da motivação, nomeadamente para os estudos relacionados com a AF.

Estratégias motivacionais utilizadas pelos professores

Foi referido acima que o contexto sociocultural é um factor-chave para promover o gosto pela prática de AF e, para tal, é necessário perceber de que forma as estratégias utilizadas pelos professores podem influenciar o interesse do aluno pela matéria e a motivação do mesmo na aula e para a prática de AF. Existem evidências científicas nas quais experiências positivas em EF são muitas vezes o resultado de estratégias motivacionais adaptadas utilizadas pelos professores (Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, 2004). Assim sendo, interessa saber quais os conceitos mais importantes neste contexto e quais as estratégias motivacionais que resultam melhor com um tipo de alunos e com outros.

Um dos conceitos a reter neste campo é o “*engagement*” visto por Wellborn (1991, citado por Reeve, 2012) como o envolvimento de um aluno numa atividade de aprendizagem, observando a sua atenção, empenho, interesse demonstrado na mesma. Reeve (2012) defende, do mesmo modo, a importância do contexto de relacionamento e aprendizagem nas quais decorrem as aulas de EF, algo que já tinha sido apontado como uma das três necessidades psicológicas básicas evidenciada na teoria da autodeterminação. Neste sentido, o mesmo autor aponta três implicações no que diz respeito ao contexto da aula de EF: em primeiro lugar a motivação dos alunos e o seu *engagement* necessitam de condições de apoio, especialmente na relação professor-aluno. Em segundo lugar, esclarece que o papel do professor não é criar motivação nos alunos mas sim dar suporte à motivação e *engagement* já existentes e se possível melhorar a sua qualidade. Por fim, em terceiro lugar, as relações entre contexto social, motivação, *engagement* e resultados dos alunos devem ser vistos como uma relação bidirecional e não numa visão tão linear como é habitual.

Como podemos entender pelo parágrafo anterior, o professor tem responsabilidade na motivação e no *engagement* dos alunos na aula, pela forma como utiliza as suas estratégias

motivacionais, as quais que poderão apontar para um estilo de suporte de autonomia e/ou as restantes necessidades psicológicas básicas, ou, utilizar estratégias mais controladoras perante os alunos. Uma vez clarificada a importância da ação do professor, torna-se necessário entender como poderá adaptar da melhor forma a sua intervenção na sala de aula.

Estratégias de suporte das necessidades psicológicas básicas

Connel e Wellborn (1991, citados por Taylor et al, 2008) examinaram três categorias de estratégias motivacionais em ambiente de aula utilizando a teoria da autodeterminação: suporte de autonomia, estrutura e envolvimento interpessoal. A primeira é definida por Reeve, Nix e Hamm (2003, citado por Taylor et al, 2008) como a “variedade de estratégias de ensino que aumenta nos alunos os sentimentos de escolha e promove um locus de causalidade interna” (tradução nossa) e poderá ser vista como uma opção que o professor tem ao seu dispor em dar mais autonomia aos alunos, ou assumir uma forma mais controlada de dirigir a aula. Reeve (2012) refere –se a um suporte de autonomia como tudo o que o professor diz e faz durante a instrução de forma a facilitar a percepção de autonomia dos alunos e as experiências de satisfação das necessidades básicas psicológicas.

Os estilos de ensino mais virados para um maior suporte de autonomia são muitas vezes mal utilizados ou confundidos por alguns professores, que acabam por assumir um estilo interpessoal de *laissez-faire* (Taylor e Ntoumanis , 2007). Os autores referem que muitas vezes os professores acabam por deixar os alunos fazerem o que quiserem, não sendo a forma mais apropriada de promover a aprendizagem.

O que se propõe nesta estratégia motivacional é a utilização da grande variedade de atividades que constam dos programas de EF, bem como as demais progressões e variedade de execução, de forma a que os alunos tenham, não só, possibilidade de escolha, mas também autonomia para as realizar fora do contexto escolar. Esta forma de aprendizagem deve ser apoiada pelo professor de uma forma ativa, intervindo sempre que for necessário, não diminuindo o sentimento de autonomia por parte dos alunos, nem a sua capacidade de descobrir soluções por si próprio e de resolução de problemas.

A segunda categoria diz respeito às estratégias de estrutura, ou seja, “a quantidade e qualidade de informação dada aos alunos tendo em conta as consequências dos seus comportamentos e a forma como conseguem alcançar os resultados desejados” (tradução nossa, Connel e Wellborn, 1991, citado por Taylor et al 2008). Podemos, também, abordar

esta categoria no que diz respeito à forma como o professor transmite o que pretende da turma e de cada aluno, ou seja, a maneira como um profissional estabelece as suas expectativas de uma forma clara (Edmunds, Ntoumanis e Duda, 2009), direcionando a ação do professor no sentido de uma escolha criteriosa no que diz respeito ao estabelecimento de objetivos para a aula e para cada exercício proposto pelo professor. No ponto de vista de Reeve (2012) o *engagement* na procura de objetivos intrínsecos como o desenvolvimento pessoal e relações interpessoais mais profundas facilita a satisfação das necessidades básicas e assim estimula o bem estar psicológico, enquanto que as metas extrínsecas como o status, maior popularidade ou sucesso material bloqueia a satisfação das necessidades básicas e, assim, conduz ao mau estar (ansiedade, depressão e sintomas físicos). Torna-se fácil entender a necessidade de manter os alunos motivados na aula de EF ao estabelecer atividades significativas para os próprios, não só no sentido do seu gosto pessoal pelas atividades, mas também pelo seu desenvolvimento enquanto alunos desta disciplinas. Por outras palavras, os professores devem procurar organizar a aula de forma a que os alunos se sintam capazes de realizar tarefas nas quais tenham prazer e estejam determinados a alcançar os objetivos propostos, de forma a que os interiorizem como pessoais, ou seja, objetivos intrínsecos. Toda esta “estrutura” vai estar fortemente dependente de uma boa capacidade de avaliação do professor, sobretudo a avaliação inicial, onde se projetam as metas para cada aluno e se percebe quais as atividades mais motivadores/desafiantes para cada aluno.

Por fim, a terceira categoria (envolvimento interpessoal) pela forma como os professores demonstram interesse e dão apoio emocional aos alunos. Taylor (2008) refere que estas três estratégias mostraram serem importantes fatores contextuais na promoção de resultados adaptativos dos estudantes, incluindo a motivação intrínseca Assim sendo, cabe ao professor entender a melhor forma de comunicar e de se relacionar com cada aluno, uma vez que na sala de aula, o professor e todo o ambiente de aprendizagem são tão instrumentais no suporte versus frustração da motivação e *engagement* dos alunos que quase não faz sentido referir-se ao “*engagement* do aluno” porque não pode ser separado do contexto social no qual ocorre (Reeve, 2012).

Podemos deduzir pelo último parágrafo que as categorias “autonomia” e “estrutura” são completamente dependentes do clima de aprendizagem e podemos nomear o professor como um dos principais agentes que poderá influenciar este mesmo clima e, conseqüentemente, a motivação dos alunos. Cabe ao professor conhecer muito bem os alunos,

saber os seus gostos, a forma como se sentem melhor e mais motivados nas aulas e conciliá-las com os restantes membros da turma e com os seus objetivos. Esta ideia tem como suporte a opinião de Reeve (2012) sobre o papel do professor do ponto de vista do relacionamento, esclarecendo que o papel do professor não é criar ou fabricar motivação ou *engagement* nos alunos, mas sim apoiar e dar suporte à motivação dos alunos que já existe de uma forma que permita aumentar (em vez de diminuir) a qualidade da motivação e do *engagement*.

A forma como o professor se relaciona com os seus alunos (envolvimento/relacionamento interpessoal) poderá ser a maior chave de sucesso para um professor conseguir criar um clima motivacional e poderá, inclusivamente facilitar o ganho de autonomia e a eficácia da categoria “estrutura”. De acordo com um estudo realizado por Taylor e Ntoumanis (2007), a relação significativa entre envolvimento e autodeterminação e os efeitos medidos da percepção de autonomia dos alunos indicam que os professores que garantem suporte emocional e que demonstram interesse nos alunos podem aumentar as percepções de competência e autonomia dos alunos, independentemente de oferecerem um suporte de autonomia e estrutura.

Estratégias controladoras das necessidades psicológicas básicas

Como vimos, o professor poderá optar por estratégias motivacionais no sentido de satisfazer as três necessidades psicológicas básicas. No entanto, é importante sublinhar um outro estilo oposto às estratégias de suporte de autonomia (Deci e Ryan, 1985, citados por Reeve, 2009), um estilo direcionada para a adoção de estratégias controladoras.

Para Reeve (2009), um estilo controlador tem três pressupostos: adotar apenas a perspectiva do professor; entrar nos pensamentos, sentimentos e ações dos alunos; e pressionar os alunos a pensar e agir num determinado sentido. Por outras palavras, o professor remete para si próprio a responsabilidade da grande parte do decorrer da aula e do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, controlando o que os alunos fazem e a forma como o fazem, contrariando de certa forma a definição da necessidade básica de autonomia defendida por Bartholomew et al. (2011) como o nível no qual os alunos se sentem volitivos e responsáveis pelo seu próprio comportamento.

Igualmente importante é a necessidade de entender as possíveis razões que influenciam os professores a adotar um estilo controlador. Reeve (2009) aponta três tipos de influências, a começar por agentes externos, tais como as políticas da escola, diretores, pressões sociais e valores culturais. Por outro lado, a dinâmica durante a aula é outro fator

importante, na qual se encontram incluídas as interações entre os alunos, a atenção e predisposição do aluno em aprender. Por fim, o outro tipo de influências está mais centrado no professor, mais especificamente com a sua personalidade e os sentimentos e crenças em relação à motivação dos alunos.

Independentemente das razões pelas quais os professores utilizam estratégias controladoras, existem algumas evidências que referem uma ligação entre o uso de estratégias controladoras e a frustração das necessidades psicológicas básicas, como por exemplo o estudo de Bartholomew et al. (2011) aplicado a atletas de desportos individuais e desportos coletivos, no qual confirmaram essa mesma ligação entre um estilo controlador e a frustração das necessidades psicológicas básicas e, além disso, associaram essa mesma frustração com efeitos negativos para os atletas como estados depressivos e distúrbios alimentares, bem como a ocorrência acrescida de desistências da respetiva modalidade.

Motivação em EF e prática desportiva fora do contexto escolar

A procura, por parte do professor, em garantir que os alunos estão motivados nas aulas de EF tem como uma das finalidades a promoção de um estilo de vida ativo e saudável fora do contexto escolar, finalidade essa que está inclusivamente presente nos Programas Nacionais de EF (2001), seguindo a mesma linha de Ntoumanis (2009) quando refere que a EF é um importante veículo para promover o aumento dos níveis de AF. Por outro lado, Standage et al. (2008, citado por Ntoumanis, 2009) garante a existência de uma associação positiva entre uma motivação mais autónoma para o exercício e o aumento da frequência de AF semanal numa intensidade moderada a vigorosa, corroborando os temas abordados nos parágrafos anteriores, no que diz respeito à teoria da auto determinação e as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores.

De uma forma mais específica, Silva e Palmeira (2010), procurando estabelecer uma relação entre a percepção do auto conceito e os tipos de prática de AF (federado, não federado e apenas EF), descobriram que quanto maior for o nível de prática d mais elevados são os valores de auto conceito, importância atribuída às dimensões do auto conceito e à motivação. Por outras palavras, os alunos que praticam desporto a nível federado têm valores de auto estima e auto conceito mais elevado que os restantes. Os mesmos autores explicam este facto através da sua própria percepção de competência e domínio atlético, por praticarem mais

vezes por semana e serem eventualmente selecionados pelas suas competências, levando a valores de motivação intrínseca mais elevados.

Da mesma forma, Silva e Palmeira (2010) referem que não existiu diferenças significativas nos dois outros grupos no que diz respeito aos mesmos fatores, referindo que poderá ser por não haver grande diferença no número de horas dedicadas à prática de AF durante a semana. Assim sendo, interpretando este estudo, é lógico pensar que a motivação e satisfação das necessidades básicas psicológicas, nomeadamente a de competência, estão diretamente relacionados com o tipo de prática desportiva, mas também com a frequência dedicada à mesma do ponto de vista semanal.

Por outro lado, Viira e Koka (2012) retiraram conclusões semelhantes do seu trabalho apontando para uma associação positiva entre percepção de competência e nível de prática de AF, ou seja, alunos que participem em atividades físicas organizadas têm uma maior percepção de competência quando comparados com alunos que não tenham experiência na prática de AF organizada fora do contexto escolar.

Os benefícios inerentes à prática de AF do ponto de vista da saúde são indiscutíveis e qualquer que seja a atividade escolhida por cada aluno, essa vai contribuir para a adoção de um estilo de vida saudável. No entanto, face aos recentes estudos, é perceptível que a participação em AF organizada (desporto escolar, desporto federado, filiação a clubes ou entidades desportivas) tem uma contribuição superior no que diz respeito à percepção de competência, auto imagem, auto conceito e qualidade de motivação, tornando os benefícios do ponto de vista social e sobretudo psicológicos superiores comparativamente à prática desportiva por lazer.

Como mencionado anteriormente, têm-se procurado respostas no que diz respeito à qualidade de motivação dos alunos, a sua relação com a prática desportiva e as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores. No entanto, não foi encontrado nenhum estudo com o objetivo concreto de avaliar a relação entre o nível de prática dos alunos (desporto federado, desporto não federado, apenas EF) e a percepção sobre as estratégias motivacionais utilizadas pelos professores na aula de EF.

Objetivo

Com este estudo pretende-se analisar a relação entre o nível de prática de AF, a qualidade da motivação para a aula de EF e a percepção que os alunos do 3º ciclo e secundário têm do uso de estratégias motivacionais por parte do professor de EF.

Hipóteses

Hipótese 1: Os alunos que praticam desporto federado apresentam níveis de motivação autónoma superiores, comparativamente aos alunos que praticam desporto não federado e os que não praticam desporto fora do contexto escolar.

Esta convicção surge após terem sido observadas certas evidências no estudo realiza por Silva e Palmeira (2010), no qual verificaram que o nível de prática influencia a qualidade da motivação dos alunos em EF. De facto, parece fazer sentido que alunos que tenham uma maior percepção de competência por terem um nível de prática superior ao dos restantes alunos, que a sua motivação seja regulada de uma forma mais autónoma, por gosto inerente à prática desportiva em geral.

Hipótese 2: Os alunos que praticam desporto federado percebem um clima mais favorável à satisfação das suas necessidades psicológicas básicas por parte do professor comparativamente aos alunos que praticam desporto não federado ou não praticam desporto fora do contexto escolar.

Apesar da insuficiência de estudos especificamente nesta questão, alguns autores apresentam conclusões que permitem direcionar as nossas previsões em alguns sentidos, tal como a de Pellitier e Vallerand (1996, citados por Taylor et al, 2008), nas quais indicam que os professores que percebem os alunos como intrinsecamente motivados, tendem a utilizar estratégias motivacionais mais focadas no suporte da autonomia. Assim, assumindo que a primeira hipótese é válida, os alunos que praticam desporto federado podem estar incluídos, por parte do professor, como aqueles que têm um nível mais elevado e, dessa forma, estarem motivados de uma forma mais autónoma.

Outra evidência interessante foi registada num estudo realizado por Viira e Koka (2012) no qual se verificou que os alunos (género masculino) que tinham pouca ou nenhuma prática fora do contexto escolar percebiam menos estratégias de suporte de autonomia e envolvimento, sucedendo o mesmo caso no género feminino para as estratégias de

envolvimento. Apesar de, neste estudo, não se analisarem separadamente os géneros, este pode ser um indicador importante para prever eventuais resultados.

Hipótese 3: Os alunos que praticam desporto federado percebem menos estratégias controladoras utilizadas por parte do professor durante a aula de EF.

Tendo em conta a ausência de estudos sobre a relação entre o nível de prática de AF e a percepção do uso de estratégias controladoras em EF, podemos esperar que os mesmos estudos utilizados para prever a percepção de suporte das necessidades psicológicas básicas possam registar um efeito contrário nestes resultados, algo reforçado por Bartholomew et al. (2011) e Reeve (2009) no qual apontam para uma ligação direta entre estilo controlador por parte do professor e frustração das necessidades psicológicas básicas.

Método

Desenho do estudo

Este estudo é de natureza transversal, no sentido em que houve apenas um momento de recolha de dados e a análise da mesma é de natureza quantitativa.

Amostra/participantes

Participaram neste estudo 1431 alunos de várias escolas do distrito de Lisboa, 706 do género masculino e 751 do género feminino com idades compreendidas entre os 11 e 26 anos ($M=15,41$ e $DP=2,00$) a frequentarem o 3º ciclo e ensino secundário.

Os alunos foram agrupados mais tarde em quatro grupos: EF, que diz respeito aos alunos que não praticam qualquer AF, contando apenas com as aulas de EF; Desporto Lazer onde se incluem os alunos que praticam AF sem qualquer tipo de filiação a algum clube ou associação, não envolvendo, assim, competição; Desporto Escolar representando, como o nome indica, os alunos que se encontram inscritos no Desporto Escolar, onde poderá estar incluída a competição e; Desporto Federado que diz respeito aos alunos que praticam desporto de competição e se encontram ligados a uma entidade desportiva oficial.

Instrumentos

Caracterização demográfica e do nível de prática de actividade física da amostra

Na primeira parte do questionário foi pedido aos alunos que respondessem a algumas questões relacionadas com as suas características pessoais como a idade, género e ano de

escolaridade. Os alunos foram, também, questionados acerca da regularidade com que praticam AF, no caso de terem respondido “sim” na questão “pratica AF fora do contexto escolar?” e sobre a natureza da mesma: se praticavam como atividade de lazer, se estavam ligados a algum núcleo de desporto escolar ou se estão federados em alguma modalidade, envolvendo competição.

Motivação – PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire)

Este questionário, com o objetivo de avaliar as motivações/regulações motivacionais dos alunos para as aulas de EF (Lonsdale, Sabiston, Taylor e Ntoumanis, 2011) é composto por 5 subescalas (motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação) em que cada uma representa uma forma possível de regulação motivacional e contem quatro itens por cada uma das subescalas (20 no total), utilizando uma escala Lickert de 7 pontos que varia do zero (discordo totalmente) para 7 (concordo totalmente).

Os valores de consistência interna (alfa de Cronbach) foram os seguintes: amotivação– 0.80; reg externa – 0.70; introjetada – 0.68 (abaixo de 0.70 mas aceitável); identificada – 0.84; intrínseca – 0.87.

Estratégias motivacionais – Percepção de Apoio às Necessidades Básicas (PANPB).

Foi utilizada a versão portuguesa deste questionário criado por Markland e Tobin (2010), com o objetivo de avaliar a percepção do clima no que respeita às condições (estrutura, autonomia, envolvimento interpessoal) que oferece para satisfazer as necessidades psicológicas básicas dos alunos. Essa mesma avaliação é feita baseada numa escala de Lickert de 5 pontos para os 17 itens em questão variando do zero (nada verdade para mim) para 5 (totalmente verdade para mim), nos quais scores mais elevados indicam scores mais elevados de percepção de suporte às necessidades básicas psicológicas.

Os valores do alfa de Cronbach deste questionário foram: score total – 0.96; envolvimento – 0.90; estrutura – 0.90; suporte à autonomia – 0.85.

Estratégias controladoras – PCNPB_ST (Percepção de utilização de estratégias controladoras).

O questionário supracitado foi elaborado por Bartholomew, Ntoumanis e Ntoumani (2010) e avalia percepção dos alunos acerca do estilo de intervenção do professor no que se refere à utilização de estratégias controladoras. Utiliza uma escala de Lickert de 7 pontos variando do zero (discordo totalmente) para o 7 (concordo totalmente) à semelhança do

Gonçalo Cardoso Toco Bernardo Pacheco – Relação entre o nível de prática de atividade física, a qualidade da motivação para a aula de EF e a percepção do uso de estratégias motivacionais por parte do professor em alunos do 3º ciclo e ensino secundário

questionário PLOCQ. Existem cinco subescalas (uso de recompensas; estima/atenção contingencial; intimidação; crítica e depreciação; controlo pessoal excessivo) com 13 itens divididos pelos mesmos (versão portuguesa), nos quais scores mais altos estão associados a valores de percepção de utilização de estratégias controladoras por parte do professor.

Os valores de consistência interna do alfa de Cronbach são: controlo pessoal – 0.82; crítica e depreciação – 0.47 (muito baixo); intimidação – 0.62 (abaixo de 0.70, mas aceitável); estima contingencial – 0.70; recompensas – 0.67 (abaixo de 0.70, mas aceitável).

Procedimentos

Operacionais

A recolha de dados foi realizada durante o ano letivo de 2013/14 em escolas do distrito de Lisboa por parte dos alunos de Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias que estão ligados à linha de investigação no campo na motivação.

Em primeiro lugar, foi enviado um pedido de autorização para entrega dos questionários a todas as escolas selecionadas em consonância com estágio de cada aluno de Mestrado e, após aprovação da mesma, foi combinado com cada professor de EF a data para realização dos referidos questionários.

Durante a realização dos mesmos, os alunos que iriam preencher os questionários foram informados que este iriam ter um carácter anónimo e qual o seu objetivo.

Estatísticos

Nos três questionários utilizados foi realizado o teste estatístico ANOVA, para comparação de quatro médias independentes referentes aos quatro grupos de alunos organizados consoante o nível de prática desportiva (apenas EF, desporto de lazer, desporto escolar e desporto federado).

Para distinguir onde se registam as eventuais diferenças de resultados, foram realizados Post hoc para o questionário PLOCQ e PCNPB e Post hoc de Tukey para o questionário PANPB.

Resultados

Em relação à primeira hipótese, que previa que os alunos que praticam desporto federado têm níveis de motivação mais autónomos que os alunos que não o praticam, foi realizada uma ANOVA para analisar a relação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu nível de prática.

Tabela 1 - Teste ANOVA para comparar a qualidade da motivação dos alunos consoante o seu nível de prática.

	EF		D. Lazer		D. Escolar		D. Federado		F	P	Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Motivação Intrínseca	17,35	6,36	18,21	5,98	20,57	6,18	20,83	6,10	26,90	<,01	1,2<3,4
Regulação identificada	17,91	6,15	19,32	5,85	20,71	6,05	21,04	9,09	20,23	<,01	1<2<3,4
Regulação introjetada	12,26	6,22	12,54	6,46	13,56	6,24	14,36	7,61	7,25	<,01	1,2,3<4
Regulação externa	14,47	6,39	13,56	6,48	13,46	6,12	13,45	6,43	2,37	0,07	
Amotivação	9,06	5,93	8,18	5,76	8,29	5,37	8,48	5,81	1,88	0,13	

De acordo com a tabela 1, podemos aferir que nas três primeiras formas de regulação motivacional, o nível de AF demonstra ser relevante para a determinação da qualidade da motivação ($p<0,001$), não sucedendo o mesmo nas subescalas “regulação externa” e “amotivação”.

É visível que, nas três subescalas em que se observaram diferenças significativas de motivação, quanto maior é o nível de prática de AF, maior é o resultado para essa subescala, sendo os alunos de desporto federado os que apresentam médias mais elevadas. Por outro lado as diferenças entre os valores referidos apenas são significativos para os grupos “EF” e “Desporto Lazer” uma vez que os alunos que praticam desporto escolar apresentam níveis de motivação intrínseca e regulação identificada muito próximos.

Outro facto interessante e comum aos quatro níveis de prática de AF estipulados está relacionado com a forma de regulação que apresenta valores mais elevados. Nos quatro grupos, a forma de regulação identificada é a que regista uma média mais elevada, comparando com as outras formas de regulação.

Para a segunda hipótese apresentada, comparou-se a percepção do clima, por parte dos alunos, no que respeita às condições (estrutura, autonomia, envolvimento interpessoal) que o professor oferece para satisfazer as necessidades psicológicas básicas dos alunos, entre os quatro grupos formados para o estudo (desporto federado, desporto escolar, desporto de lazer e não praticantes de desporto fora do contexto escolar), utilizando uma ANOVA. Foi previsto, anteriormente, que os alunos que praticam desporto que envolva competição percebem mais estratégias motivacionais que favorecem a satisfação nas necessidades básicas psicológicas.

Tabela 2 - Teste ANOVA para quatro variáveis independentes comparando o nível de AF e a percepção do uso de estratégias motivacionais por parte do professor.

	EF		D Lazer		D Escolar		D Federado		F	P	Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Percepção de suporte de autonomia	13,29	4,84	13,65	4,59	14,03	4,93	14,23	4,88	2,64	0,05	1<4
Percepção de suporte de estrutura	20,45	6,32	20,99	5,86	21,12	6,33	21,35	6,29	1,42	0,24	
Percepção de suporte de envolvimento pessoal	14,28	4,8	14,62	4,58	15,01	4,98	14,94	4,81	1,74	0,16	

Como podemos ver na tabela 2 não existem diferenças significativas nos quatro grupos apresentados anteriormente (apenas praticam EF, desporto lazer, desporto escolar e desporto federado), no que diz respeito à percepção do suporte das necessidades básicas psicológicas, à exceção da dimensão “percepção de suporte de autonomia. ($F(3, 1351) = 2,64, p = 0.05$)). Realizado o post hoc de Tukey, verificou-se que as diferenças surgem quando comparamos os valores do grupo que apenas praticam EF e o grupo de desporto federado.

Além do uso de estratégias motivacionais, foi igualmente analisada a percepção do uso de estratégias controladoras por parte do professor, utilizando novamente o teste estatístico ANOVA.

Tabela 3 - Teste ANOVA para comparar a percepção do uso de estratégias controladoras por parte do professor

	EF		D. Lazer		D. Escolar		D. Federado		F	P	Post-hoc
	M	DP	M	DP	M	DP	M	DP			
Uso de recompensas	11,09	4,35	11,11	4,38	11,98	4,75	12,79	4,82	10,60	<,01	1,2,3<4
Estima Cont.	9,34	4,62	9,13	4,42	10,56	4,51	11,15	4,78	14,57	<,01	1,2<3,4
Intimidação	11,10	3,99	10,79	4,04	11,74	4,40	12,59	4,47	11,58	<,01	1,2<4
Crítica de depreciação	6,99	3,06	6,94	2,99	7,29	3,15	7,88	3,21	6,06	<,01	1,2,3<4
Controlo pessoal excessivo	5,15	3,42	4,98	3,59	6,10	3,80	5,59	3,72	15,06	<,01	1,2,3<4

Como podemos ver pela tabela 3, existem diferenças significativas em termos de percepção do uso de estratégias controladoras por parte do professor de EF ($p < 0,001$) nas cinco dimensões em análise: uso de recompensas, estima contingencial, intimidação, crítica e depreciação e controlo pessoal excessivo. É importante reforçar que os valores de consistência interna são baixos nas categorias “intimidação” e “uso de recompensas”, ou muito baixos no caso da “crítica e depreciação”, o que nos leva a ter de interpretar os resultados com cautelas acrescidas (pese embora os resultados sejam coerentes com as restantes dimensões do questionário).

Para entender especificamente quais os grupos em que essas diferenças são mais notórias foi realizado um post-hoc. Para as dimensões “uso de recompensas”, “crítica de

depreciação” e “controlo pessoal excessivo” as diferenças ocorrem no desporto federado, onde os valores se distinguem dos outros grupos ao serem mais elevados.

Por outro lado, na dimensão “estima contingencial” podemos dizer que o grupo de alunos que apenas participam nas aulas de EF e aqueles que praticam desporto por lazer não apresentam diferenças significativas entre si, ocorrendo o mesmo na relação entre alunos que praticam desporto escolar e desporto federado. Assim, os resultados do post-hoc do teste ANOVA realçam que os grupos “EF” e “Desporto de lazer” apresentam resultados significativamente menores quando comparados com os grupos “Desporto Escolar” e “Desporto Federado”.

Discussão

O objetivo deste estudo, conforme referido anteriormente, passou por analisar a relação entre o nível de prática de AF, a qualidade da motivação para a aula de EF e a percepção que os alunos do 3º ciclo e secundário têm do uso de estratégias motivacionais por parte do professor de EF.

Começando pela primeira hipótese, os resultados são claros ao apontar que os alunos que praticam desporto federado são aqueles que revelam valores mais elevados nas formas de motivação mais autónomas, o que confirma a primeira hipótese estipulada. Estes dados estão, igualmente, em consonância com os resultados obtidos por Silva e Palmeira (2010) no qual concluíram que os alunos que praticam desporto federado têm maiores níveis de regulação identificada e motivação intrínseca para a prática de EF. Como vimos, as diferenças nestas categorias eram apenas significativas quando comparadas com os alunos que não têm qualquer atividade fora do contexto escolar ou que praticam desporto de lazer. Desta forma podemos pensar que esta proximidade de valores de motivação intrínseca e regulação identificada entre os alunos que praticam desporto escolar e os que praticam desporto federado se podem dever a um elo comum: a competição. Embora não haja uma regularidade competitiva no desporto escolar comparável com a do desporto de competição, a forma de prática mais estruturada pode ser preponderante na motivação dos jovens para a prática de AF.

A motivação de um aluno numa aula de EF poderá ser entendida essencialmente por dois fatores: um mais relacionado com um sentimento que vem do aluno, a percepção de competência em relação às atividades propostas; e outro ligado à intervenção do professor,

que pode influenciar o gosto pela prática desportiva, ao satisfazer as necessidades básicas psicológicas. Para a hipótese em questão é de esperar que os alunos que praticam desporto federado e os que praticam desporto escolar (envolve competição entre escolas) poderão ter uma percepção de competência superior comparativamente aos outros alunos, tal como comprovado por Silva e Palmeira (2010) e Viira e Koka (2012).

Ainda relativo a esta análise, embora não tão diretamente relacionada com a hipótese de estudo, foi realçado anteriormente um facto comum a todos os grupos de estudo, no qual a regulação identificada era a dimensão motivacional que apresentava valores mais elevados. Uma das possíveis explicações poderá passar pelo crescente foco por parte da comunicação social e pela importância relatada pelo professores de EF da prática de AF e dos seus benefícios para a saúde. Essa maior informação disponível poderá ser crucial na motivação dos jovens para a prática de AF, sobretudo para aqueles que não praticam desporto que envolva competição, pois nesses, como vimos, está mais relacionado com o gosto inerente pela prática desportiva (observando os valores para a motivação intrínseca).

Em forma de conclusão, foi visível que os alunos que praticam AF organizada mostraram estar mais intrinsecamente motivados que os restantes alunos, inclusivamente aqueles que praticam desporto por lazer. Esta é uma informação relevante e vai de encontro à opinião de Deci e Ryan (2008) ao sublinharem a importância da motivação intrínseca e o consequente gosto inerente pela prática desportiva para a adopção duradoura de um estilo de vida saudável. Assim sendo, torna-se pertinente refletir sobre a importância dada ao desporto escolar e ao desporto federado quer pelos alunos e os seus encarregados de educação, mas também pelos professores, sobretudo no campo dos benefícios sociais e psicológicos.

Refletindo sobre a segunda hipótese, foi referido que, no que diz respeito ao uso de estratégias motivacionais de suporte das necessidades psicológicas básicas por parte do professor, apenas a categoria “percepção de suporte de autonomia” apresentava diferenças significativas entre grupos, tendo valor mais elevado nos alunos que praticam desporto federado e o valor mais baixo nos alunos que não praticavam qualquer atividade fora do contexto escolar. Estes resultados vão de encontro aos dados retirados de um estudo realizado na Estónia, por Viira e Koka (2012) no qual observaram que os alunos que não praticavam ou que praticavam pouca AF fora da escola percepcionavam menos estratégias motivacionais por parte do professor. De uma forma mais específica, é importante referir que o mesmo estudo separou os resultados por géneros e concluíram que os rapazes com menos ou nenhuma prática fora do contexto escolar percepcionam menos estratégias de suporte de autonomia e

envolvimento, enquanto que no género feminino apenas foram registadas diferenças significativas nas estratégias de envolvimento.

Uma possível interpretação desta situação poderá dever-se ao facto de que os alunos que apresentam um nível de atividade mais elevado têm melhores capacidades na maioria das matérias leccionadas nas aulas de EF, levando os professores a dar mais autonomia a esses alunos.

Apesar de não haverem evidências científicas concretas que possam confirmar a relação entre o nível de AF e a apetência na execução das matérias leccionadas, Silva e Palmeira (2010) confirmaram a existência de uma relação entre os níveis de prática desportiva e a percepção de competência para a prática de AF, tal como Viira e Koka (2012) que referem que os alunos que praticam AF fora do contexto escolar têm uma maior percepção de competência. Assim sendo, conforme discutido na primeira hipótese, os alunos que praticam desporto federado são os que apresentam níveis de motivação mais autonomamente reguladas, ao que estará ligado a uma percepção de competência mais elevada e ao maior uso de estratégias de suporte de autonomia por parte do professor.

A linha de pensamento anterior vai igualmente de encontro a uma das conclusões retiradas de um estudo realizado por Taylor e Ntoumanis (2007) que tinha por objetivo analisar a relação entre o uso de estratégias motivacionais por parte do professor e o nível de autodeterminação dos estudantes. Verificou-se que os professores tinham tendência a utilizar estratégias que suportam a autonomia a alunos que apresentavam maiores níveis de autodeterminação, acontecendo o contrário para os alunos que tinham valores mais baixos na autodeterminação. Estes dados coincidem com o previsto por Peletier et al. (2002) ao apontarem uma forte relação entre a percepção que o professor tem dos níveis de autodeterminação dos alunos e as estratégias de suporte de autonomia utilizados pelos mesmos. Com base nos resultados obtidos através do PLOCQ, vemos que os alunos que praticam desporto a um nível federado têm os maiores níveis de motivação autonomamente regulada, sendo assim possível comparar estes resultados aos do estudo referido anteriormente.

Em relação às outras duas estratégias motivacionais (estrutura e envolvimento), não foram encontradas evidências que possam por si explicar o facto de não haverem diferenças significativas na percepção do uso de estratégias de estrutura e envolvimento nas aulas de EF por parte do professor, de acordo com o nível de prática de AF. Mesmo assim, se tivermos em conta que as estratégias de estrutura estão relacionadas com a transmissão de objetivos,

feedbacks e expectativas por parte do professor e o envolvimento com toda a forma e qualidade de relacionamento entre professor e aluno (Edmunds, Ntoumanis e Duda, 2009) podemos supor que a maior parte dos professores neste estudo procura dar feedbacks a todos os alunos e manter os objetivos bem definidos independentemente do nível de prática dos mesmos, da mesma forma que não procura ter um relacionamento mais próximo com os alunos que praticam desporto federado ou vice-versa. Analisando os resultados por esta perspetiva, podemos concluir que os professores tendem a estar próximos dos alunos, de forma a ajudar todos independentemente do seu nível, prática que é indiretamente recomendada pelos Programas Nacionais de EF (2001) ao estabelecerem níveis (introdutório, elementar e avançado) com os respetivos critérios/objetivos a alcançar em qualquer que seja a matéria, o que promove a constante procura para a obtenção de um nível superior.

No que diz respeito ao uso de estratégias controladoras por parte do professor, os dados do questionário PCNPB foram claros ao referirem diferenças significativas comparando os níveis de prática de AF, contrariando a terceira hipótese. Os resultados revelaram igualmente que essa percepção era mais notória quanto maior fosse o nível de prática de AF. Não tendo encontrado estudos que possam suportar teoricamente estes resultados, é possível apontar uma possível explicação que consiste em prever um maior *engagement* por parte dos alunos que praticam desporto federado (e que estão melhor motivados) resulta numa maior atenção na aula e nas indicações do professor, levando a uma maior percepção de intervenções controladoras. Por outro lado, é interessante comparar estes resultados com os do questionário PANPB, no qual se verificou que os alunos que praticam desporto federado são os que percebem mais estratégias de suporte de autonomia. Assim sendo, o facto de os alunos da categoria “desporto federado” perceberem em simultâneo mais estratégias de suporte de autonomia e estratégias controladoras pode dar a entender, por um lado, que ao estarem mais motivados também percebem maior quantidade de estratégias motivacionais (suporte ou controladoras) e, por outro, que os professores em análise não se colocam numa possível tendência sublinhada por Taylor e Ntoumanis (2007) na qual os professores de EF podem muitas vezes confundir um estratégia de suporte de autonomia com um estilo de ensino de *laissez faire*.

Numa outra perspetiva, embora não havendo, como referido no parágrafo anterior, estudos comparando o nível de prática de AF e a percepção do uso de estratégias controladoras, já foram estudados os efeitos de um estilo controlador por parte do professor

na satisfação das necessidades psicológicas básicas, nos quais apontam para uma frustração das mesmas (Bartholomew et al., 2011). Neste caso, os alunos que apresentam uma motivação mais autonomamente regulada para as aulas de EF (desporto federado) apresentam, da mesma forma, uma maior percepção de estratégias controladoras, o que contraria um pouco o estudo supracitado. Esta disparidade pode ser explicada por diversas razões. Por exemplo, o estudo mencionado foi realizado no contexto de treino desportivo, enquanto que o presente estudo foi realizado no contexto de EF, o que poderá levar a um entendimento diferente por parte dos alunos e dos professores em relação à necessidade de uso de estratégias controladoras. No caso dos alunos, pelo facto de a EF ser uma disciplina obrigatória no currículo e não uma modalidade escolhida por eles com base no gosto e interesse pessoal, poderão entender melhor a necessidade do professor de EF precisar de utilizar estratégias controladoras, assim como entender que, ao haver mais matérias, vão haver mais objetivos por alcançar. Por outro lado, no caso do professor, este poderá estar mais dependente do comportamento geral da turma, que tem tendência a ser uma situação mais difícil de lidar teoricamente, com o aumento do número de alunos por turma e as maiores diferenças entre os mesmos em relação às características pessoais e competências para as diversas matérias propostas para a disciplina.

É importante relembrar que este questionário centra-se na percepção dos alunos do uso de estratégias controladoras do professor, ou seja, além da responsabilidade do professor na forma como gere o seu feedback, há uma parte que está dependente da forma como o aluno percebe a ação do professor e por essa razão é preciso ter em conta esses dois fatores na análise dos resultados.

Analisando as três hipóteses em conjunto, podemos retirar algumas implicações práticas, não só para os professores, mas para os demais agentes educativos. Ao verificarmos que os alunos que praticam AF organizada e regulamentada, sobretudo o caso do desporto federado, apresentam maiores níveis de motivação intrínseca, é importante refletir sobre a forma como é possível usar esse factor a favor dos jovens em idade escolar. Num estudo realizado por Spittle e Byrne (2009), no qual foi estudada a influência de um modelo de Educação Desportiva, desenvolvido por Siedentop (1994, 1998, citado por Spittle e Byrne, 2009), observou-se uma maior eficácia no que diz respeito à manutenção de níveis elevados de motivação intrínseca e orientação para a tarefa e mestria do modelo de Educação Desportiva comparativamente a um modelo mais tradicional. Este modelo tem como objetivo aproximar as aulas de EF e as suas tarefas o mais possível com a realidade competitiva,

utilizando estratégias como a criação de uma época (10 semanas competitivas), equipas, festividade, registo competitivo e evento final, tornando-se um elemento motivador para os alunos. Podemos, então, incluir este modelo como uma das várias estratégias que podem ser criadas pelo professor para tornar as aulas de EF um pouco mais interessantes e para manter os alunos motivados, mesmo sabendo que esta deverá ser utilizada num período após os alunos terem trabalhado para melhorar nas matérias que mais precisavam.

O desporto escolar, por outro lado, poderá ser uma ajuda importante para cativar os alunos e mantê-los interessados na prática de atividade desportiva. Envolvendo o carácter competitivo à semelhança do desporto federado, embora com menos regularidade, mostrou ser uma aposta muito válida para os jovens uma vez que revelaram resultados muito próximos aos alunos que praticam desporto federado em relação às formas mais autónomas de regulação motivacional. Assim, os professores de EF deverão procurar que os alunos tenham o desporto escolar e o desporto federado como uma opção primária para a prática de AF fora do contexto escolar.

Limitações do estudo e recomendações

A primeira limitação que foi notória neste estudo apareceu na definição dos sub-grupos do nível de AF da amostra. Tivemos de cruzar várias questões para definir estes sub-grupos. Neste sentido, para futuros estudos que tenham objetivos semelhantes e que utilizem estas categorias, é recomendável colocar uma questão que nos leve diretamente à categoria pretendida.

No que diz respeito aos resultados obtidos através do questionário PCNPB, verificámos que os valores de alfa de Cronbach de algumas das dimensões são baixos como sucede nas categorias “intimidação” e “uso de recompensas”, ou muito baixos no caso da “critica e depreciação”, o que nos leva a ter de interpretar os resultados com cautelas acrescidas (pese embora os resultados sejam coerentes com as restantes dimensões do questionário).

Por outro lado, para uma discussão de resultados um pouco mais forte, deve-se procurar analisar estes resultados com distinção de géneros, para ambas as hipóteses previstas neste estudo.

Ainda referente à discussão de resultados, esta poderia ser mais rica se os resultados obtidos fossem comparados com as classificações dos alunos em EF e com a percepção de

competência. Por exemplo, sabemos através de estudos como o de Silva e Palmeira (2010) e Viira e Koka (2012) que os alunos que têm níveis de motivação autonomamente reguladas têm uma maior percepção de competência. Seria interessante perceber se era percepção estaria de acordo com as classificações e, no caso da segunda hipótese, se a classificação em EF estava associada à percepção do uso de estratégias de suporte de autonomia por parte do professor.

Por fim, para uma melhor análise e compreensão no que diz respeito ao uso de estratégias motivacionais para a satisfação das três necessidades básicas psicológicas seria importante ter em conta um conceito extra: o *engagement*. Este conceito pode ser uma ajuda importante em futuros estudos para entender de que forma as estratégias motivacionais e controladoras por parte do professor têm efeitos práticos no *engagement* e esforço dos alunos nas aulas de EF, consoante os níveis de prática de AF.

Conclusão

No presente estudo foram analisadas essencialmente duas questões: a qualidade da motivação para as aulas de EF consoante o nível de prática de AF; e a percepção dos alunos do uso de estratégias motivacionais por parte do professor, novamente comparando com o nível de prática de AF.

As conclusões retiradas deste estudo apontam para uma motivação mais reguladas de uma forma autónoma para os alunos que praticam desporto organizado, sobretudo no caso do desporto federado.

Por outro lado, tendo em conta as estratégias motivacionais relacionadas com as três necessidades básicas psicológicas, apenas se registaram diferenças de percepção entre níveis de prática de AF na dimensão “percepção de suporte de autonomia”, onde se verificou que os alunos que praticam desporto federado perceberam mais estratégias de suporte de autonomia. O mesmo grupo registou, igualmente, valores significativamente mais elevados na percepção da utilização de estratégias controladoras por parte do professor.

Reflexão final

O presente trabalho integrado na cadeira de “Seminário/Elaboração de um relatório de Estágio” permitiu colocar numa perspetiva completamente diferente todos os

conhecimentos relativamente à metodologia de investigação, consolidando de uma forma bastante mais prática e objetiva todos os passos necessários para construir um trabalho de investigação. Durante o ano de estágio, senti que esta foi uma das lacunas com incidência direta na “cientificidade”, que é uma das componentes avaliadas no professor estagiário. A influência da capacidade de construção de um documento com mais rigor a nível científico e de conhecimento poderia ter levado a outra classificação, tendo em conta que realizei o estágio um ano antes da elaboração deste mesmo trabalho.

Do ponto de vista pessoal, ao ser um trabalho que surge com relativa autonomia quanto à escolha da linha de investigação e do tema, permitiu-me dar a devida continuidade sempre com o maior empenho possível. Além disso, durante a realização do trabalho e na reflexão sobre os resultados obtidos, este estudo motivou-me a continuar, nos próximos anos, a investigar dentro desta mesma linha e testar novas hipóteses. O facto de estar limitado no que diz respeito a recursos temporais impediu-me de acrescentar mais hipóteses e variáveis neste estudo, como por exemplo, comparar os dados obtidos nos questionários sobre a percepção do uso de estratégias motivacionais e controladoras com o *engagement* nas aulas de EF, bem como analisar a motivação dos alunos consoante o nível de AF separando os géneros (masculino e feminino). No entanto, este impedimento apenas aumentou o interesse nestes mesmos temas e a querer testar essas mesmas hipóteses em futuros estudos.

No que diz respeito às implicações práticas dos resultados obtidos neste estudo, retiro duas ideias essenciais que irão influenciar o meu modo de pensar e agir perante a minha profissão. Em relação à qualidade da motivação, os resultados confirmaram a ideia que já tinha de que o desporto com cariz competitivo leva a níveis de motivação intrínseca superiores, algo que eu próprio sentia ao praticar desporto de competição desde os 8 anos. Enquanto profissional de EF e Desporto, pretendo recomendar a alunos e jovens, não só adoptarem um estilo de vida ativo e saudável, mas também para praticarem desporto escolar e/ou federado, pois acredito que além dessa mesma motivação mais autónoma para as aulas de EF, vai acrescentar nos jovens competências sociais cruciais na vida futura, como o espírito de ajuda persistência e solidariedade. Esta prática por parte do professor pode ser decisiva nas escolhas desportivas dos alunos e julgo que o poderia ter feito com mais persistência durante o meu ano de estágio, no sentido de cativar mais alunos a participar no desporto escolar e a aconselhar os alunos a se inscreverem em certas atividades fora do contexto escolar.

Por outro lado, no que toca à forma como o desporto escolar se encontra organizado, aponto algumas críticas tendo em conta estas ideias explicadas no parágrafo anterior. O número de jogos que um núcleo de desporto escolar disputa por ano é muito reduzido, remetendo para o exemplo do meu ano de estágio, no qual o núcleo de futsal ao qual estava ligado, disputou seis jogos num ano inteiro, alguns dos quais no mesmo dia. Este facto torna a competição no desporto escolar muito pouco significativa e impossível de acompanhar muitas escolas privadas nos quais os núcleos funcionam quase como um clube. Na minha opinião, deverá ser esse o caminho, a nível dos agentes escolares, que deve ser seguido. No entanto, o professor responsável deverá reunir esforços no sentido de programar mais jogos de treino e encontros competitivos fora dos quadros apresentados pelo Programa de Desporto Escolar, de forma a potenciar as qualidades dos alunos e satisfazer as suas eventuais carências competitivas.

Relativamente à implicação prática deste trabalho na forma de agir do professor durante a aula de EF, ao longo da construção deste trabalho, sobretudo na discussão de resultados, ficou mais clara a importância que um estudo científico pode ter na atualização do saber e do saber-fazer de um professor. O investimento contínuo na carreira e no saber é fulcral para conseguir acompanhar as tendências educacionais e relembrar ou aperfeiçoar certos aspectos no ensino da disciplina. Tendo terminado o meu ano de estágio, com os dados aqui obtidos certamente irei adaptar e melhorar a minha intervenção em ocasiões futuras, de forma a poder beneficiar os alunos e o seu rendimento. Um exemplo concreto deste estudo com implicação prática na leccionação seria a utilização de estratégias motivacionais mais direcionadas para os alunos com competência elevada na maioria das matérias, ao definir mais desafios e objetivos de nível superior (estratégias de suporte de estrutura), algo que faltou no ano de estágio. Por outro lado, à medida que os alunos com mais dificuldade (que eram os mesmos alunos que não praticavam desporto federado ou desporto escolar) iriam adquirindo competências em certas matérias, deveria ter utilizado mais estratégias de suporte de autonomia com o objetivo de melhorar a qualidade da motivação dos mesmos e estarem mais disponíveis para os próximos desafios.

Para concluir, mais do que pensar sobre o que deveria ter feito no estágio, este trabalho obrigou-me a refletir sobre vários aspetos da intervenção do professor na aula, nomeadamente na utilização de estratégias motivacionais e no aconselhamento aos alunos e esta linha de raciocínio vai ser importante nos próximos anos como professor, tal como deveria ser feito por todos os profissionais, sendo este o objetivo da formação contínua.

Bibliografia

Bartholomew, J.K., Ntoumanis, N., Ryan, R.M., Bosch, J.A., Thogersen-Ntoumani, C. (2011). Self-Determination Theory and Diminished Functioning: The Role of Interpersonal Control and Psychological Need Thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473.

Bryan, C.L., Solmon, M.A. (2012). Student Motivation in Physical Education and *Engagement* in Physical Activity. *Journal of Sport Behavior*, 35(3), 267-285.

Deci, L.D., Ryan, R.M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychology Association*, 55(1), 68-78.

Deci, L.D., Ryan, R.M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, L.D., Ryan, R.M.(2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across life’s Domain. *Canadian Psychological Association*, 49 (1), 14-23.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., Duda, J.L. (2009). Helping Your Clients and Patients Take Twnership Over Their Exercise: Fostering Exercise Adoption, Adherence, and Associated Well-being. *ACSM’s Health and Fitness Journal*. 13 (3) , 20-25.

Escartí, A., Gutiérrez, M. (2001). Influence of the Motivational Climate in Physical Education on the Intention to Practice Physical Activity or Sport. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-12.

Gao, Z., Lee, A.M., Harrison, L. (2008). Understanding Students’ Motivation in Sport and Physical Education: From the Expectancy-Value Model and Self-Efficacy Theory Perspectives. *Quest*, 60, 236-254.

Garber, C.E., Blissmer, B., Deschenes, M.R., Franklin, B.A., Lamonte, M.J....Swain, D.P. (2011). Quantity and Quality of Exercise for Developing and Maintaining Cardiorespiratory, Musculoskeletal, and Neuromotor Fitness in Apparently Healthy Adults: Guidance for Prescribing Exercise. *Official Journal of the American College of Sports Medicine*, 1334-1359.

Ntoumanis, N. (2005). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*, 97(3), 444-453.

Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, 44(3), 159-175.

Reeve, J. (2012). A Self-Determination Theory Perspective on Student *Engagement*. *Handbook of Research on Student Engagement*, 149-172

Silva, M., Palmeira, A.L.(2010). Associações Entre Auto-Conceito Físico e Motivação Para o Exercício em Adolescentes: Interações com o Nível de Prática e o Género. *Revista de EF*, 27-36 Rio de Janeiro (RJ) – Brasil. ISSN 0102-8464.

Spittle, M., Byrne, K. (2009). The Influence of Sport Education on Student Motivation in Physical Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), 253-266.

Standage, M., Duda, J.L., 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*, 99(4), 747-760.

Gonçalo Cardoso Toco Bernardo Pacheco – Relação entre o nível de prática de atividade física, a qualidade da motivação para a aula de EF e a percepção do uso de estratégias motivacionais por parte do professor em alunos do 3º ciclo e ensino secundário

Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M. (2008) A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education, *Journal of Sport & Exercise Psychology*. 30, 75-94

Viira, R., Koka, A. (2012). Participation in Afterschool Sport: Relationship to Perceived Need Support, Need Satisfaction, and Motivation in Physical Education. *Faculty of Kinesiology University*, 44(2), 199-208.

Gonçalo Cardoso Toco Bernardo Pacheco – Relação entre o nível de prática de atividade física, a qualidade da motivação para a aula de EF e a percepção do uso de estratégias motivacionais por parte do professor em alunos do 3º ciclo e ensino secundário

Anexos

Anexo 1 – Questionário de Caracterização dos alunos de EF

Questionário de Caracterização – Alunos de EF

Gostaríamos de te convidar a participar num estudo científico realizado pelo Centro de Estudos em EF e Desporto da Faculdade de EF e Desporto da ULHT na área das práticas de promoção do exercício físico.

Este estudo pretende investigar um conjunto de fatores relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e com a atuação dos professores e dos alunos nas aulas de EF. De forma geral, tal permitirá não só o avanço do conhecimento mas também de melhores práticas. A tua participação é fundamental neste sentido.

A tua participação consiste no preenchimento de um conjunto de questionários, com uma duração máxima de 30/40 minutos. Não há respostas certas nem erradas, apenas a tua opinião e experiência serão requeridas. Assim, agradecemos-te que respondas com a máxima sinceridade.

O questionário é anónimo e as tuas respostas serão completamente confidenciais. Os dados constantes no questionário apenas serão trabalhados por investigadores afetos ao projeto e apenas para efeitos de tratamento estatístico.

A tua participação é voluntária e podes recusar-te a participar. Caso decidas participar neste estudo é importante saberes que podes desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para ti.

Agradecemos a tua colaboração. Só através dela, pode a investigação refletir a realidade.

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 EF (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)? _____

8. Prática de AF Extracurricular

Praticas Desporto Escolar ? Sim Não
Se sim, Qual ? _____
Quantas vezes por semana? _____ Quantas horas semanais ? _____

Praticas Desporto fora do contexto escolar ? Sim Não
Se sim, Qual ? _____
Quantas vezes por semana? _____ Quantas horas semanais ? _____

9. Se és aluno do 10º, 11º ou 12º ano responde às questões seguintes, por favor. Senão passa para o questionário seguinte.

1 _____	2 _____	3 _____	4 _____	5 _____	6 _____	7 _____
---------	---------	---------	---------	---------	---------	---------

9.1
Ten

s conhecimento sobre a alteração do método de classificação nas aulas de EF?

Sim: Não:

7.2 Se respondeste “sim”, especifica se concordas, com essa medida numa escala de 1 a 7 (sendo 1 não concordo 7 concordo totalmente):

Não concordo

Concordo totalmente

Anexo 2 –Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ)

PLOCQ

Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de EF. 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 – Percepção de Apoio às Necessidades Psicológicas Básicas (PANPB)

PANPB

Diferentes professores podem ter estilos e estratégias de ensino distintas, sendo que isso não tem que implicar que uns são melhores que outros. Indica para cada uma das afirmações seguintes até que ponto ela corresponde à prática do teu professor nas aulas de EF.

Escala: 0 (Nada verdade para mim) a 4 (Totalmente verdade para mim)

O meu professor de EF...

1. Tem em conta as necessidades individuais dos seus alunos	0 1 2 3 4
2. Dá orientações precisas aos seus alunos	0 1 2 3 4
3. Disponibiliza tempo para os seus alunos mesmo quando está ocupado	0 1 2 3 4
4. Proporciona um leque de atividades diferentes	0 1 2 3 4
5. Torna claro aos seus alunos o que é necessário fazer para alcançar os objetivos da disciplina	0 1 2 3 4
6. Procuo que os meus alunos sintam que são importantes para mim	0 1 2 3 4
7. Proporciona escolhas e opções	0 1 2 3 4
8. Torna claro aos seus alunos o que podem esperar da realização de cada uma das atividades que propõe	0 1 2 3 4
9. Preocupa-se com o bem-estar dos seus alunos	0 1 2 3 4
10. Encoraja os seus alunos a tomarem a iniciativa	0 1 2 3 4
11. Propõe exercícios adequados ao nível de competências dos seus alunos	0 1 2 3 4
12. Ajuda os seus alunos a sentirem-se confiantes face ao exercício	0 1 2 3 4
13. Cuida bem dos seus alunos	0 1 2 3 4
14. Dá aos seus alunos liberdade de escolha quanto ao que querem fazer	0 1 2 3 4
15. Procura assegurar-se de que os seus alunos percebem o porquê de cada uma das atividades propostas	0 1 2 3 4
16. Incentiva os seus alunos a encontrarem razões pessoais para fazerem os diferentes exercícios que propõe	0 1 2 3 4
17. Preocupa-se com os seus alunos	0 1 2 3 4

Anexo 4 - Percepção de utilização de estratégias controladoras (PCNPB_ST)

PCNPB_ST

Considerando aquilo que normalmente costuma fazer nas tuas aulas de EF, indica, por favor, o quanto concordas ou não com as afirmações seguintes.

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

O meu professor de EF...

1. Procura motivar-nos prometendo recompensar-nos se nós tivermos um bom desempenho	1 2 3 4 5 6 7
2. Tende a tornar-se menos afetuoso quando nós não vemos as coisas da mesma forma que ele	1 2 3 4 5 6 7
3. Por vezes, levanta a voz para nos incentivar a completar os exercícios durante a aula de EF	1 2 3 4 5 6 7
4. Avalia-nos negativamente ou é muito crítico quando os nossos resultados não são os esperados	
5. Elogia-nos só para que nós nos esforcemos mais na aula	1 2 3 4 5 6 7
6. Tende a investir menos em nós quando sente que não estamos a empenhar-nos devidamente na aula de EF	1 2 3 4 5 6 7
7. Para nos manter focados na aula, tende a enfatizar as consequências da nossa falta de empenho para a obtenção de resultados	1 2 3 4 5 6 7
8. Tenta controlar o que nós fazemos no nosso tempo livre, fora das aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7
9. Normalmente, dá-nos feedbacks e correções bastante críticas	1 2 3 4 5 6 7
10. Usa o elogio, somente, para que nós completemos os exercícios que propõe na aula	1 2 3 4 5 6 7
11. Tem dificuldades em aceitar um aluno que já o desiludiu	1 2 3 4 5 6 7
12. Tende a fazer-nos sentir desconfortáveis em certas situações, para que nós nos apliquemos mais nos exercícios que propõe na aula	1 2 3 4 5 6 7
13. Tenta interferir em outros aspetos da nossa vida, fora do contexto das aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7