

FILIPPE COUTINHO DE LUCENA CARA NOVA

**A Qualidade da Motivação dos Alunos
e o Empenho nas Aulas de Educação Física**

Orientadora: Prof. Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa
2013**

FILIPPE COUTINHO DE LUCENA CARA NOVA

**A Qualidade da Motivação dos Alunos
e o Empenho nas Aulas de Educação Física**

**Seminário/Relatório de Estágio apresentado para a
obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no
Curso de Mestrado em Ensino de Educação Física
nos Ensinos Básico e Secundário, conferido pela
Universidade Lusófona de Humanidades e
Tecnologias.**

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

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa
2013**

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo/investigação não seria possível sem a participação ativa e passiva de outras pessoas, que muito contribuíram para a concretização do meu percurso académico na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Primeiramente um agradecimento especial à Professora Eliana Carraça pelo empenho demonstrado durante a concretização deste trabalho, pela sua seriedade, dedicação e paciência, o meu Muito Obrigado.

Agradeço também aos elementos da Direção das Escolas onde foi aplicado o instrumento, colegas de profissão e alunos que se disponibilizaram totalmente e foram fundamentais para a realização deste estudo.

Agradecer a toda a minha família (pais, irmãos e avós) pelo apoio que têm dado às minhas decisões e por terem investido na minha formação como ser humano e como futuro profissional.

A todos os meus amigos de infância e de faculdade, gostaria de enviar um agradecimento, pois o meu processo de formação não seria possível sem o seu apoio incondicional e amizade demonstrada nos bons e nos maus momentos.

Uma palavra de agradecimento a todos os treinadores da Escola Academia Sporting – Algés com quem convivo, pelos bons momentos passados e pela aprendizagem.

A todos os que mencionei anteriormente,
Muito Obrigado

RESUMO

A Teoria da Autodeterminação (SDT) tem sido utilizada como modelo teórico de suporte de diversos estudos, com aplicações em vários contextos, nomeadamente na educação física. Nas aulas de educação física, existem alunos com diferentes níveis de competência e de envolvimento/participação; o que, segundo a literatura, estará relacionado com as recompensas materiais (externas) que afetam a motivação intrínseca dos mesmos, bem como a adoção de um estilo de vida ativo e saudável. Como tal, e sendo o objetivo principal deste estudo, é necessário perceber a associação entre a qualidade de motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de educação física e, ainda, perceber se o ciclo escolar e o género influenciam esta associação.

Neste estudo, participaram 1390 estudantes, pertencentes ao 3º ciclo e secundário, de diferentes escolas da região de Lisboa e de Grândola. As idades variaram entre os 12 e os 18 anos. Para a recolha de dados foram utilizados os questionários PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire) e a Escala de Envolvimento na Educação Física (Engagement in PE).

Os resultados revelaram que as regulações mais autónomas estão positivamente correlacionadas com um maior envolvimento comportamental dos alunos nas aulas de educação física. O mesmo não se verificou para as regulações controladas, tendo estas apresentado correlações negativas com o envolvimento comportamental. A associação entre a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental não foi dependente do género nem do ciclo escolar.

Desta forma, podemos concluir que a motivação mais autónoma dos alunos para as aulas de educação física, de uma forma geral, encontra-se positivamente associada a um maior envolvimento comportamental, isto é, maior esforço, empenho, concentração. Os rapazes apresentaram maiores níveis de motivação autónoma do que as raparigas. Quanto aos ciclos escolares, o 3º ciclo apresentou-se com uma motivação mais autónoma do que o secundário, mas esta variável não influenciou a relação entre a motivação e o envolvimento comportamental nas aulas de educação física.

PALAVRAS-CHAVE: Teoria da Autodeterminação, Motivação, Envolvimento Comportamental, Educação Física

ABSTRACT

Self-determination theory (SDT) has been used as a theoretical model in several studies, applied in various contexts, including in physical education. In physical education classes there are students with different levels of competence and engagement, which, according to the literature, is related to material rewards (external) that affect students' intrinsic motivation, as well as the adoption of an active and healthy lifestyle. Therefore, and being the main objective of this study, it is important to understand the association between students' motivation quality and their engagement in physical education classes, and also to understand the influence of school grade and gender in this association.

A total of 1390 students, belonging to the 3rd and secondary grades, of different schools in the region of Lisbon and Grândola, participated in the present study. Students' ages ranged between 12 and 18 years-old. To collect data, the PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire) and the Engagement in Physical Education Scale were used.

Results revealed that the more autonomous regulations were positively correlated with a higher behavioral engagement of students in physical education classes. The same was not observed for controlled regulations, which showed negative correlations with engagement. The association between the students' quality of motivation and engagement was not dependent on gender or school grade.

As a result, it can be concluded that the students' more autonomous motivations to physical education classes are, generally, positively associated with higher levels of behavioral engagement, i.e., greater effort, commitment, concentration.; Boys showed greater levels of autonomous motivation than girls. Regarding the school grade, students in the 3rd grade presented more autonomous motivation than those in the secondary grade, but this variable did not influence the relationship between motivation and engagement in physical education classes.

KEYWORDS: Self-determination Theory, Motivation, Engagement, Physical Education

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS.....	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE	5
ÍNDICE DE TABELAS.....	6
INTRODUÇÃO.....	7
Importância da Atividade Física e da Educação Física.....	7
Teoria da Auto-Determinação (SDT).....	8
Teoria da Auto-Determinação no Contexto da Educação Física.....	10
<i>Engagement</i>	13
Diferenças entre Rapazes e Raparigas	14
Diferenças entre Ciclos Escolares.....	16
OBJETIVO.....	18
MÉTODO.....	19
Desenho de Estudo.....	19
Amostra/Participantes	19
Instrumentos	19
Procedimentos.....	20
Operacionais	20
Estatísticos	21
RESULTADOS	22
DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	25
CONCLUSÕES	31
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
ANEXOS.....	37
Anexo 1	37
Anexo 2	38
Anexo 3	39

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Tabela de Correlação de Pearson	22
Tabela 2 - Correlação Parcial ajustando para os Géneros Masculino e Feminino.	23
Tabela 3 - Correlação Parcial ajustando para os Ciclos.....	24
Tabela 4 - Teste t-pares - Género	37
Tabela 5 - Teste t-pares - Ciclos	38

INTRODUÇÃO

Importância da Atividade Física e da Educação Física

É amplamente reconhecido que os níveis de atividade física dos jovens estão atualmente abaixo dos níveis que se pensam ser suficientes para promover benefícios à saúde (Cavill, Biddle, e Sallis, 2001, citado por Standage e Ntoumanis, 2009). As horas passadas em frente ao computador, à televisão, a jogar vídeo jogos pelos nossos jovens aumentam de dia para dia. Este estilo de vida sedentário traz vários problemas no âmbito da saúde e bem-estar.

A escola é o local ideal para melhorar a aptidão física, bem como para inculcar nos jovens hábitos de prática de atividade física, associados a um estilo de vida saudável e ativo. Neste sentido, Fairclough et al. (2008, citado por Ilic, Visnjic, Martinovic e Markovic 2010), considera a escola e, sobretudo a educação física, uma das disciplinas que compõem o currículo escolar dos alunos que desempenha um papel fundamental na promoção de formas saudáveis de atividade física, pois as crianças passam até um máximo de 45% do seu dia na escola. Como tal, esta deve proporcionar estas aprendizagens, pois como está descrito nos Programas Nacionais de Educação Física, as finalidades da educação física escolar são a promoção de aprendizagens técnico-motoras e sócio-motoras, assim como o desenvolvimento de competências reflexivas imprescindíveis para uma participação pessoal recompensadora na cultura do movimento ao longo de toda a vida. Carreiro da Costa e Marques (2011) referem ainda que *“a educação física pode ter um papel fundamental na promoção de estilos de vida ativos e saudáveis, assegurando uma aprendizagem do conjunto de matérias representativas das diferentes atividades físicas, promovendo o desenvolvimento multilateral e harmonioso do aluno, através de atividades físicas agradáveis e motivadoras.”* Ou seja, a educação física tem *“a capacidade de promover o desenvolvimento de habilidades motoras, conhecimentos, atitudes e competências necessárias para um estilo de vida ativo desde a adolescência até à idade adulta.”*

Durante a última década, a pesquisa tem aumentado com o objetivo de compreender as experiências dos alunos no contexto da educação física. Este aumento na investigação deveu-se às declarações e relatórios de pesquisa de várias entidades que pedem o aumento dos níveis de atividade física (Standage, Duda e Ntoumanis, 2005). Como tal e de forma a ultrapassar estes paradigmas, é necessário estudar uma variável, que pode estar relacionada

com a possível influência e aumento da atividade física, sobretudo nas aulas de educação física, e que tem sido cada vez mais estudada, que é a motivação.

Teoria da Autodeterminação (SDT)

De acordo com Roberts (2001), existem, pelo menos, trinta e duas teorias distintas sobre a motivação, sendo este um dos tópicos a “*que os investigadores mais têm dedicado o seu tempo e energia*” (Biddle & Mutrie, 2001, p.27). Recentemente, numa revisão da literatura sobre este tema, Kingston, Harwood e Spray (2006) referiram que a Teoria da Autodeterminação está entre as mais populares e contemporâneas abordagens teóricas que têm sido utilizadas para examinar os processos motivacionais no campo da Psicologia do Desporto e do Exercício. De facto, nos últimos anos, a Teoria da Autodeterminação (SDT), criada por Deci e Ryan (1985), tem sido utilizada como modelo teórico de suporte de diversos estudos, com aplicações em vários contextos, nomeadamente no desporto, no exercício e bem-estar e na educação física (Pires, Cid, Borrego, Alves, Silva, 2010).

Segundo Deci e Ryan (2000), grande parte dos estudos procuraram confrontar a motivação intrínseca com a motivação extrínseca. Os resultados destas investigações sugeriam que o reduzido envolvimento dos alunos nas diferentes atividades, estava relacionado com as recompensas materiais (externas) que afetam a motivação intrínseca dos mesmos (e.g., Lepper e Greene, 1975).

De acordo com Deci e Ryan (2000), podemos considerar que a SDT é uma abordagem à motivação alicerçada numa meta teoria que realça a importância dos recursos próprios do ser humano na auto-regulação do seu comportamento. Esta passa pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento positivo, pois são elas que estão na base do comportamento autodeterminado (regulação para formas mais intrinsecamente motivadas) (Pires et al., 2010). Esta teoria diz-nos que a motivação do sujeito não está diretamente relacionada com os fatores do envolvimento social, uma vez que a influência destes (clima das aulas, comportamento dos professores) é mediada pela satisfação de três “*componentes fundamentais*” (Ryan e Deci, 2007, p.13 citado por, Pires et al., 2010), ou seja, destas três necessidades psicológicas básicas, consideradas universais: a *autonomia* (enquanto percepção individual de escolha e voluntariedade face aos comportamentos adotados), a *competência* (enquanto sentimento de capacidade face a ação) e o *relacionamento positivo* (sentimento de se ser respeitado num clima emocional positivo).

Na medida em que o contexto/ambiente conseguir dar suporte a estas necessidades básicas, regulações mais autónomas surgirão durante a prática de uma tarefa no decorrer das aulas de educação física (Silva, Barata, Teixeira, 2013). Dito de outra forma, são estas necessidades que vão determinar a regulação do comportamento dos alunos, que assenta num *continuum* motivacional e oscila entre formas menos e mais autodeterminadas do comportamento (controladas vs autónomas) (Pires et al., 2010). As motivações mais autónomas dizem respeito a um sentido pleno da vontade e escolha, enquanto as motivações mais controladas estão relacionadas com a pressão e obtenção de resultados específicos que vêm de forças percebidas como externas (Deci e Ryan, 2008).

A SDT teoriza um contínuo de diferentes tipos de motivação, dependendo do grau de autodeterminação que um indivíduo possui. Além da motivação intrínseca, existem quatro tipos de motivação extrínseca: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada. Por fim existe ainda a amotivação (Deci e Ryan 1985, 1991 citado por Ntoumanis, 2001).

Iniciando pela que é mais autodeterminada, a motivação intrínseca deriva diretamente da participação do indivíduo numa atividade para o seu próprio bem, porque é interessante, agradável e dá prazer, sem condicionalismos externos, isto é, sem o auxílio de recompensas externas e/ou restrições (Taylor e Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009).

A motivação extrínseca refere-se ao exercício de uma atividade para atingir um resultado, mais do que a própria atividade, ou seja, o motivo do indivíduo para a realização dessa atividade é dirigida, por exemplo, por uma ameaça, recompensa ou castigo (Ntoumanis, 2005; Taylor e Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009). Por sua vez, esta subdivide-se em quatro tipos de regulação.

A regulação integrada leva o indivíduo a envolver-se numa atividade por acreditar nos valores que esta proporciona, isto é, porque faz parte daquilo que é a sua personalidade. Porém, esta tem sido investigada muito raramente no contexto da educação física.

A regulação identificada verifica-se quando o indivíduo identifica a atividade como importante para os seus objetivos pessoais, como por exemplo, participar nas aulas de educação física porque valoriza os seus benefícios para a saúde.

A regulação introjetada provém de pressões internas ou mesmo de sanções autoimpostas que derivam da culpa ou da vergonha. Um exemplo de regulação introjetada é a

situação de um indivíduo que faz uma prática de atividade física, porque caso contrário iria sentir-se culpado (Taylor e Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009).

A regulação externa representa o tipo de motivação com menor grau de autodeterminação e refere-se a comportamentos realizados, a fim de obter por exemplo, status social entre os pares, ou para evitar a punição. Exemplo disto acontece quando o indivíduo participa nas aulas de educação física porque é obrigatório (Ntoumanis, 2005; Taylor e Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009).

Por fim, a amotivação refere-se a uma percepção de que não há razões válidas para a prática de uma atividade, isto é, não existe qualquer motivação intrínseca ou extrínseca para participar nas atividades propostas, pois considera-se que a atividade não é importante e quando isto acontece, o indivíduo não percebe o comportamento e o resultado desejado (Taylor e Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009).

A fim de aumentar os níveis de atividade física, é importante que as crianças estejam motivadas para participar nas aulas de educação física. Embora a maioria dos alunos estejam intrinsecamente motivados a participar nas aulas de educação física, há muitas crianças que estão extrinsecamente motivadas ou com falta de motivação para participar nas mesmas (Ntoumanis, 2001). A motivação faz parte da aprendizagem dos alunos e conseqüentemente do seu envolvimento neste processo. Esta aprendizagem e a sua consecução estão dependentes tanto da quantidade como da qualidade que esta motivação apresenta e ainda no modo como o aluno aprende e faz, com o objetivo de desempenhar novas tarefas e atingir novos desafios de aprendizagem.

Teoria da Autodeterminação no Contexto da Educação Física

A aplicação da SDT no contexto da educação física é de extrema pertinência. Segundo Standage, Duda e Ntoumanis (2003), este modelo teórico pode fornecer informações importantes sobre o processo motivacional, nomeadamente, as ligações entre a forma como os alunos regulam o comportamento e o seu compromisso com as atividades realizadas nas aulas de educação física e também com a atividade desportiva fora da escola. Alguns estudos recentes aplicados ao contexto da educação física (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003, 2005) indicam que as formas mais autodeterminadas de regulação do comportamento são aquelas que estão relacionadas com as conseqüências mais positivas, tais como o esforço, o empenho, a

felicidade e a concentração nas aulas. Por isso, os alunos que apresentam maior empenhamento, concentração como referido anteriormente e aceitam as tarefas desafiadoras e evidenciam intenções de praticar atividade física dentro e fora da escola, são os que provavelmente apresentam maior satisfação das necessidades psicológicas básicas e, por essa razão, motivações mais autónomas como a motivação intrínseca e regulação identificada. Por outro lado, os mesmos autores indicam que as consequências mais negativas (aborrecimento, desilusão, embaraço e infelicidade) estão mais associadas com as formas de regulação menos autodeterminadas.

Ntoumanis (2001), numa amostra de 424 estudantes britânicos com idades compreendidas entre os 14 e 16 anos, realizou um estudo, onde para além de verificar a motivação dos mesmos nas aulas de educação física através dos tipos de regulações motivacionais, observou outras como as necessidades psicológicas básicas, os fatores sociais e as respetivas consequências. Numa análise das médias dos resultados adquiridos, através de questionários, mostra que as aulas de educação física proporcionaram oportunidades para a aprendizagem cooperativa e melhoria individual. Os resultados demonstraram que a perceção de competência foi o mediador psicológico com maior média, face ao relacionamento positivo e autonomia. Por outro lado, os alunos apresentaram maior predomínio da motivação intrínseca e regulação identificada do que das regulações controladas. A motivação intrínseca mostrou-se relacionada com consequências positivas, enquanto a regulação externa e a amotivação foram preditores de consequências negativas. Ainda nesta análise verificou-se que as raparigas apresentaram motivações intrínsecas maiores quando colocadas em atividades com outros colegas, ou seja, o relacionamento positivo, já o mesmo não se registou nos rapazes.

Os estudos de Standage, Duda e Ntoumanis (2005) e Cox e Williams (2008), revelam ainda que os alunos que percecionam um clima de suporte das suas necessidades psicológicas básicas por parte do professor são aqueles que têm maiores níveis de satisfação e, conseqüentemente, mais facilmente regulam o seu comportamento de uma forma mais intrínseca (Pires et al., 2010).

No estudo realizado por Taylor e Ntoumanis (2007), numa amostra de 787 estudantes, sendo 399 rapazes e 371 raparigas, com idades entre os 11 e os 16 anos, de 13 escolas de Inglaterra, o objetivo foi examinar a relação entre as três estratégias motivacionais: autonomia, suporte e envolvimento; as perceções da necessidade psicológica básica dos estudantes e a autodeterminação dos alunos nas aulas de educação física. Para medir a

autodeterminação dos alunos foi utilizado o questionário desenvolvido por Goudas et al. (1994) designado por PLOC. Os estudantes relataram níveis mais elevados de regulação intrínseca e identificada face à regulação introjetada e externa, bem como a amotivação. Em relação à percepção das necessidades psicológicas básicas, os alunos relataram níveis altos de competência e níveis moderados de autonomia e de relacionamento positivo (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Lim e Wang (2009) realizaram um estudo onde o objetivo era examinar a relação entre a percepção de autonomia, as regulações motivacionais e as intenções de ser fisicamente ativo fora da escola. Participaram 701 estudantes de Singapura (325 do sexo masculino e 354 do sexo feminino), com idades entre os 13 e os 17 anos, a partir de quatro escolas secundárias diferentes. Uma turma foi selecionada aleatoriamente para cada nível em quatro escolas. Esta faixa etária (13 aos 17 anos) foi escolhida na medida em que a pesquisa mostra que a atividade física diminuiu com a idade. Para avaliar as regulações motivacionais, foi utilizado o questionário PLOC (Goudas, et al. 1994). A percepção de autonomia dos alunos está positivamente relacionada com a regulação identificada e a motivação intrínseca, e negativamente com a regulação externa e amotivação. Além disso, a regulação identificada e a motivação intrínseca foram positivamente relacionadas com a intenção, enquanto a regulação externa e amotivação foram negativamente relacionadas com intenção de ser fisicamente ativo. Ainda neste estudo revelou-se que não houve diferença significativa entre os estudantes do sexo masculino e feminino quanto às suas percepções de apoio à autonomia. No entanto, os rapazes tendem a relatar uma regulação autónoma maior do que as raparigas.

O objetivo do estudo realizado por Bryan e Solmon (2012) foi investigar a motivação dos alunos nas aulas de educação física, examinando as relações entre as percepções do clima motivacional, as atitudes, os níveis de autodeterminação e envolvimento na atividade física. Participaram 114 alunos do 6º ano (16 rapazes e 14 raparigas), 7º ano (18 rapazes e 12 raparigas) e 8º ano (23 rapazes e 31 raparigas). O instrumento utilizado para medir a motivação dos alunos foi o SIMS Motivation Scale. Os resultados sugerem que a motivação intrínseca e a regulação identificada são mais influentes em termos de autorregulação do que a regulação externa e amotivação (Bryan & Solmon, 2012).

Neste sentido, para o professor de educação física torna-se necessário conhecer os níveis de motivação dos alunos face a esta disciplina, para que possa adequar a sua intervenção, no sentido de beneficiar os alunos e incentivá-los a adotar hábitos de vida saudáveis.

Engagement

Nas aulas de educação física existe uma variedade de alunos com diferentes níveis de competência e de envolvimento/participação. Estas aulas podem ser muito ricas para uns e pouco para outros, com grande envolvimento de alguns e nenhum interesse de outros que participam simplesmente por obrigação. O que pode responder a estes diferentes envolvimento é o nível, bem como o tipo/qualidade de motivação com que o aluno se encontra (Caetano e Januário, 2009).

Wellborn (1991 citado por Reeve, 2013) considera o *engagement* (traduzido de forma lata como envolvimento, para efeitos desta tese) como a extensão do envolvimento ativo do aluno numa atividade de aprendizagem. Este é um constructo multidimensional, pois apresenta quatro categorias distintas, mas relacionadas entre si, nomeadamente o envolvimento comportamental, envolvimento emocional, envolvimento cognitivo e envolvimento pro-ativo. A primeira dimensão está relacionada com a forma como o aluno se envolve ativamente nas atividades de aprendizagem nas aulas de educação física, refletindo-se em aspetos como a concentração, isto é, quando o aluno está envolvido nas aulas ouvindo atentamente as indicações do professor; a forma como presta atenção nas aulas e por fim o esforço e empenho para fazer corretamente os exercícios propostos. O envolvimento emocional foca-se em aspetos relacionados com os sentimentos favoráveis face às tarefas nas aulas de educação física, tais como o interesse nas atividades propostas, curiosidade em aprender novos conteúdos, entusiasmo por sentir-se bem nas aulas, e à ausência de sentimentos menos positivos como a dificuldade, frustração, ansiedade. O envolvimento cognitivo está relacionado com a forma como o aluno percebe a importância dos exercícios durante as aulas de educação física relacionando o aprendido com as experiências da vida quotidiana. Por último, o envolvimento pro-ativo reflete-se na tentativa do aluno, de enriquecer as suas experiências de aprendizagem dialogando com o professor, colocando questões e sugestões, e não se limitando apenas a aceitar essas experiências.

Evidências preliminares sugerem que o envolvimento dos alunos na educação física está positivamente associada com a participação na sala de aula e na atividade física (Ntoumanis, 2001), porém são necessárias mais pesquisas para identificar os facilitadores de envolvimento na educação física e para melhor compreender os mecanismos pelos quais esses facilitadores exercem os seus efeitos (Bevans, Fitzpatrick, Sanchez e Forrest, 2010).

Diferenças entre Rapazes e Raparigas

Neste estudo pretende-se analisar a qualidade da motivação dos alunos, e como tal é importante perceber se esta varia em função do género. Exemplo mais concreto disto é o estudo realizado por Ilic et al. (2010), onde se estudaram as diferenças motivacionais entre géneros nas aulas de educação física e o respetivo envolvimento nas mesmas. A amostra incluiu 185 alunos do 6º ano escolar (98 do sexo masculino e 87 do sexo feminino) de duas escolas de Belgrado, com excelentes condições para a realização das aulas de educação física. Os resultados da pesquisa indicam que existe uma maior motivação nos rapazes ($M=105$, $DP=15$) em comparação com as raparigas ($M=96$; $DP=14$) e a diferença é estatisticamente significativa, o que sugere que os rapazes estão mais motivados do que as raparigas para uma participação ativa nas aulas de educação física.

Standage, Duda e Ntoumanis (2005), realizaram igualmente um estudo com uma amostra de 950 alunos de diferentes escolas britânicas sendo 443 alunos do sexo masculino e 490 do sexo feminino, onde o objetivo era examinar um modelo de motivação, com base nos princípios da teoria da autodeterminação, e explorar a invariância deste nos diferentes géneros. Como tal, os participantes preencheram um questionário que incluía medidas de necessidade de apoio, necessidade de satisfação, motivação, afeto positivo e negativo, o desafio da tarefa, e concentração. Para avaliar a motivação foi utilizado o questionário PLOC (Perceived Locus of Causality). Os resultados revelaram que a necessidade de suporte teve um efeito positivo sobre a motivação intrínseca e regulação introjetada e efeitos negativos sobre a regulação externa e amotivação, através da necessidade de satisfação. Por outro lado, verificaram que existe uma invariância dos processos motivacionais no género masculino e feminino.

Num estudo mais específico, realizado por Prusak, Treasure, Darst e Pangrazi (2004), estudaram a motivação de raparigas adolescentes nas aulas de educação física, comparando dois grupos, em que um dos grupos escolhia a atividade a realizar nas aulas e outro não. Cada grupo era composto por 21 alunas e pertenciam ao 7º e 8º anos. Para medir a motivação situacional e contextual foi utilizado o questionário Situational Motivation Scale (SIMS). Este estudo teve uma duração de 3 dias e constataram que existem diferenças significativas entre os grupos, pois o primeiro apresenta mais motivação intrínseca e maior regulação identificada e, por outro lado, menor regulação externa e amotivação. A partir

destes resultados constataram que as raparigas só estão motivadas se lhes for permitido escolher o que fazer nas aulas.

Pelo facto de haver poucos estudos a comparar estas variáveis em relação ao género, surgiu a necessidade de observar outros estudos que relatam as diferenças existentes nos géneros, mas com outras variáveis. Bauman et al., (2009, citado por Bryan, Solmon, 2012) afirmam que os níveis de atividade física diminuem mais cedo e mais rapidamente nas raparigas do que nos rapazes. Por outro lado, muitas das atividades que fazem parte da educação física, sobretudo no ensino básico, são atividades estereotipadas. Isto verifica-se no estudo de Lee et al. (1999, citado por Caetano e Januário, 2009), onde os rapazes referem maior perceção de competência em relação às raparigas, principalmente em atividades coletivas, como futebol, basquetebol, entre outras. Por outro lado, as raparigas afirmam ter maior perceção de competência em atividades individuais, como dança e ginástica. Ainda neste sentido, refere-se um estudo realizado por Koca (2009), onde se entrevistaram dois professores de educação física e 37 alunos, sobre a sua interação com os alunos nas aulas focando-se nas diferenças entre os géneros, numa cidade da Turquia. A professora referiu que os rapazes estão mais motivados e animados nas aulas de educação física dos que as raparigas nestas idades (12 e 13 anos), apesar de serem mais agressivos. Outra situação detetada pela professora tem a ver com o facto de os rapazes só quererem realizar atividades como jogos desportivos coletivos (basquetebol). Por sua vez, o professor entrevistado referiu que, no geral, as raparigas são sempre mais interessadas na escola, só que na educação física apresentam menos interesse. Por outro lado, são mais obedientes e organizadas do que os rapazes.

A associação entre a perceção de competência e a atividade física foi também analisada em escolas do Canadá por Crocker, Eklund e Kowalski (2000), através de questionários. A amostra foi constituída por 220 crianças do sexo masculino e 246 do sexo feminino, com idades compreendidas entre os 10 e os 14 anos. Os resultados revelaram que os rapazes são fisicamente mais ativos do que as raparigas, apresentando valores superiores no que respeita à perceção de competência e autoestima.

Raudsepp, Liblik e Hannus (2002, citado por Teixeira, 2011) analisaram a relação entre a perceção de competência e a prática de atividade física moderada a vigorosa, em crianças em idade escolar e adolescentes com idades entre os 11 e os 14 anos. A amostra foi constituída por 134 rapazes e 119 raparigas, selecionados aleatoriamente a partir de três escolas da cidade de Tartu, Estónia. Os resultados obtidos revelam a existência de relação

entre a percepção de competência com a prática de atividade física moderada a vigorosa, com maior clarividência para os rapazes. Estes resultados sugerem que a percepção de competência promove padrões motivacionais e comportamentais que conduzem os alunos a perceber a participação como bem-sucedida.

Nos estudos encontrados, analisou-se o nível de motivação ou outras variáveis que se sabe estarem associadas à motivação dos alunos no entanto não se focou o tipo/qualidade de motivação que estes apresentam. Este será o objeto de estudo deste trabalho. Com um maior conhecimento destas variáveis, o professor pode trabalhar em função desta questão, utilizando diversas tarefas, que sejam mais eficazes no encorajamento da prática de atividade física.

Diferenças entre Ciclos Escolares

É importante destacar as diferenças entre as crianças nos diferentes ciclos escolares. Em primeiro lugar, é sabido que as jovens com idades entre os 12 e os 21 anos não participam regularmente em atividades vigorosas e a taxa de participação na atividade física diminui 50 a 75% do jardim-de-infância ao 12º ano (Bryan e Solmon, (2012). Sendo um dos objetivos da educação física promover a atividade física, é importante explorar diferentes formas de atingir esse objetivo. Segundo Bauman et al, (2009; Parish & Treasure, 2003, citado por, Bryan e Solmon, 2012) os anos do ensino básico representam um período crítico no desenvolvimento de padrões de atividade física que se estendem até à idade adulta. Os mesmos autores referem ainda existir um declínio na prática de atividade física até à adolescência, sendo mais acentuado nas raparigas do que nos rapazes.

Trost, et al., (2002, citado por Bryan e Solmon, 2012) também encontraram relação inversa significativa entre a atividade física moderada e vigorosa e o nível de ensino. Infelizmente, as mudanças relacionadas com a idade parecem agravar-se nas raparigas, onde os níveis de atividade física são ainda mais reduzidos, mesmo em ambientes estruturados, como as aulas de educação física (McKenzie, 2003, citado por Bryan e Solmon, 2012). Grande parte da pesquisa, que tenta explicar esses declínios, tem-se concentrado em questões de motivação na atividade física, enquanto outras pesquisas explicam as diferenças como resultado de alterações fisiológicas e psicossociais significativas durante esta idade (Bryan e Solmon, 2012).

No estudo de Caetano, Souza e Henrique (2008, citado por Caetano e Januário, 2009), realizado com alunos entre os 11 e os 18 anos, verificou-se que há uma correlação

negativa entre a idade do aluno e o sentimento de competência, sendo esta menor com a evolução da idade. Uma explicação possível para esta situação poderá ser o facto de quando os alunos se aproximam dos anos escolares finais, ocorrer um afastamento em relação à educação física escolar, pois a decisão de carreira futura está perto e o conceito de competência tende a ser diferenciado, ou seja, o facto de se esforçar não acarretará necessariamente melhor habilidade e, se ela não existe, não será com o esforço que ela aparecerá (Caetano e Januário, 2009).

Num estudo de Digelidis e Papaionnou (1999), analisou-se a motivação intrínseca, a orientação na aprendizagem, o clima motivacional, competência física e aparência física no contexto da educação física, nos alunos de diferentes ciclos escolares (5º ano – 182 estudantes, 7º ano – 249 estudantes e 10º ano – 243 estudantes) de 30 escolas da Grécia. Participaram 674 estudantes (319 rapazes e 355 raparigas). Os resultados mostraram que os estudantes do 10º ano apresentavam menor prazer e esforço nas atividades no que à motivação intrínseca diz respeito e não se registaram diferenças significativas entre os géneros. Quanto ao clima motivacional, o 10º ano voltou a ter valores menores do que os restantes ciclos escolares, só que estes apresentaram pontuações mais elevadas na forma de avaliar a perceção sobre os erros da não participação nas aulas de educação física. Aqui também não se verificaram diferenças entre os géneros. Sobre a perceção da competência e aparência física, novamente o ensino secundário apresentou valores mais baixos do que os outros anos escolares. Em relação à perceção de competência física, registaram-se diferenças entre os géneros, pois os rapazes apresentaram valores superiores às raparigas, mas em relação à aparência não houve diferenças.

Por fim, na perceção de orientação de aprendizagem nas aulas, o ensino secundário teve valores abaixo dos outros anos escolares na orientação para a tarefa enquanto na orientação para o ego não se registaram diferenças, mas sim entre géneros, sendo as raparigas menos orientadas para o ego do que os rapazes.

OBJETIVO

O seguinte estudo tem como objetivo analisar a qualidade da motivação dos alunos e o envolvimento nas aulas de educação física. O objetivo principal é verificar a associação entre a qualidade da motivação, ou seja, as regulações motivacionais e o envolvimento comportamental nas aulas de educação física. Adicionalmente pretende-se perceber se o género e o ciclo escolar influenciam essa associação.

Hipótese 1: Existe uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de educação física.

Hipótese 2: A associação entre a qualidade da motivação e o seu envolvimento é dependente dos géneros.

Hipótese 3: A associação entre a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental nas aulas de educação física é dependente do ciclo escolar (3º ciclo e Secundário).

MÉTODO

Desenho de Estudo

O desenho deste estudo é observacional e transversal, pois a recolha de dados foi feita apenas num momento.

Amostra/Participantes

A amostra é composta por 656 rapazes (47,19%) e 726 raparigas (52,23%), num total de 1390 respondentes. Desta amostra total, 345 alunos pertencem ao 7º ano de escolaridade, 227 alunos ao 8º ano e 189 alunos no 9º ano, correspondendo ao 3º ciclo, perfazendo um total de 761 alunos. Para o ensino Secundário, existe um total de 625 alunos, sendo 148 alunos do 10º ano, 185 alunos do 11º ano e 292 alunos do 12º ano. As idades variam entre os 12 e os 18 anos. Esta amostra foi recolhida por conveniência, em diferentes escolas da região de Lisboa e de Grândola, onde estavam a lecionar professores-estagiários de educação física da ULHT.

Instrumentos

No âmbito da educação física tem sido muitas vezes utilizado o Perceived Locus of Causality Questionnaire (PLOCQ, Lonsdale, Sabiston, Taylor, Ntoumanis, 2011). Este questionário foi baseado nos trabalhos de Goudas et al. (1994) que desenvolveram esta escala, adaptando itens do Questionário de Auto-Regulação (Ryan & Connell, 1989) para refletir a motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada e regulação externa. Os itens da subescala amotivação foram adaptados da Escala de Motivação Académica (Vallerand, et ai., 1992). Estudos realizados anteriormente por Ntoumanis (2001, 2005; Standage, Duda, et al, 2003; Taylor e Ntoumanis, 2007) permitiram validar as sub-escalas do PLOCQ. Goudas et al. (1994) obtiveram valores de alfa de Cronbach de 0,70 em todas as subescalas, exceto para a regulação introjetada (0,68 e 0,69, para duas amostras diferentes).

O PLOCQ divide-se em 5 subescalas, cada uma delas representando uma forma de regulação possível (decrecendo em termos de autonomia envolvida): Motivação Intrínseca (Porque as aulas de educação física são divertidas), Regulação Identificada (Porque é

importante para mim fazer bem os exercícios na educação física), Regulação Introjetada (Porque quero que o professor de educação física pense que sou um bom aluno), Regulação Externa (Porque vou arranjar problemas se não o fizer) e Amotivação (Mas sinto que as aulas de educação física são uma perda de tempo). A Amplitude vai desde 4 (mínimo) a 28 (máximo) para cada subescala (Lonsdale, Sabiston, Taylor, Ntoumanis, 2011). As respostas a todos os itens foram dadas segundo uma escala de Lickert, com 7 pontos, variando do “discordo totalmente” a “concordo totalmente”.

Para avaliar o envolvimento comportamental dos alunos nas aulas de educação física, foi utilizada a Escala de Envolvimento na Educação Física/Engagement in PE de Reeve (2013). Este questionário divide-se em 18 itens e 4 subescalas: envolvimento comportamental (Quando estou nas aulas de educação física, ouço atentamente as indicações do professor); envolvimento proativo (Falo com o professor de educação física acerca do que preciso e do que quero trabalhar na aula); envolvimento cognitivo (Procuro relacionar o que aprendo nas aulas de educação física com outras experiências da minha vida); envolvimento emocional (Não sinto interesse pelas atividades que fazemos nas aulas de educação física). As respostas a todos os itens foram dadas segundo uma escala de Lickert, com 7 pontos, que varia de “nada” a “extremamente”. Neste estudo, utilizou-se apenas a dimensão envolvimento comportamental. Quanto à consistência interna, este questionário apresenta um $\alpha = 0,86$.

Procedimentos

Operacionais

Antes de aplicados, os questionários foram testados com alguns alunos, de forma a verificar se existia algum erro e também ver a duração do seu preenchimento. Para a recolha de dados, cada estagiário pediu autorização ao Diretor da respetiva escola, para que os mesmos fossem aplicados. Cada professor estagiário ficou responsável por aplicar o questionário a 6 turmas, variando entre o 3º ciclo e Secundário. A aplicação dos questionários realizou-se durante as aulas de educação física no mês de Maio, em salas de aula, de forma a manter alguma privacidade e rigor no preenchimento do mesmo. Foi pedido que respondessem com a maior sinceridade possível para que os resultados fossem credíveis e se pudessem retirar conclusões com algum grau de confiança.

Estatísticos

Como primeiro passo, foi testada a normalidade, através do teste de Kolmogorov-Smirnov, porque a amostra do estudo é superior a 50. Verificou-se que não existe distribuição normal porque os valores de p são inferiores a 0,05 em nenhuma variável. Com isto, seria utilizado o teste não paramétrico de Spearman. No entanto, para testar as Hipóteses 2 e 3 realizaram-se testes de correlação parcial, que são testes paramétricos de Pearson. Neste sentido, e por uma questão de coerência, optou-se por efetuar os dois testes de correlação, de Spearman e de Pearson, e comparar os coeficientes de correlação de ambos. Dado que não houve grandes diferenças, optou-se por apresentar apenas os resultados do teste de correlação de Pearson (versão paramétrica).

Para a Hipótese 1, utilizou-se o teste de correlação de Pearson. Nesta hipótese pretendeu-se verificar se existia uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de educação física.

Previamente aos testes realizados para testar as Hipóteses 2 e 3, e para efeitos da caracterização da amostra, foram efetuados testes t para amostras independentes, para verificar se existiam diferenças motivacionais no envolvimento comportamental nas aulas de educação física entre os géneros masculino e feminino, bem como entre o 3º ciclo e o ensino secundário. Depois deste passo, efetuaram-se testes de correlação parcial, para verificar a associação entre a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental, retirando o efeito de uma terceira variável, i.e., ajustando para o género e ciclo escolar. O tratamento e análise dos dados foram realizados no programa estatístico SPSS 21.0.

RESULTADOS

Quanto à hipótese 1, apresentam-se de seguida os resultados do teste de correlação de Pearson (os resultados do teste não paramétrico foram idênticos, não sendo por isso aqui apresentados). Seguem-se os resultados obtidos (tabela1).

Tabela 1 - Tabela de Correlação de Pearson

Tabela Pearson			
	Envolvimento Comportamental		N
	r	p	
Motivação Intrínseca	0,53	< 0,001	1378
Regulação Identificada	0,58	< 0,001	
Regulação Introjeteada	0,14	< 0,001	
Regulação Externa	-0,17	< 0,001	
Amotivação	-0,38	< 0,001	

Legenda: N, dimensão da amostra; r, coeficiente de correlação parcial ajustado para o género; p é significativo se menor que 0,05.

Através dos resultados obtidos, podemos verificar que tanto a motivação intrínseca ($r=0,53$; $p<0,001$), como a regulação identificada ($r= 0,58$; $p<0,001$) se mostraram positivamente correlacionados com o envolvimento comportamental; o mesmo aconteceu com a regulação introjetada ($r= 0,14$; $p<0,001$). Verificou-se, ainda, uma correlação negativa da regulação externa ($r= -0,17$; $p<0,001$) e da amotivação ($r= -0,38$; $p<0,001$) com o envolvimento comportamental. Logo, quanto mais regulação externa e amotivação, menor é o envolvimento comportamental dos alunos nas aulas de educação física, isto é, o esforço, concentração e atenção dos mesmos nas diversas atividades englobadas nas aulas de educação física. Por outro lado, como as regulações mais autónomas, estão correlacionadas pela positiva, maior será o envolvimento comportamental dos alunos nas aulas de educação física.

Em relação às diferenças entre o género masculino e feminino, face à qualidade da sua motivação e ao envolvimento na aula de educação física, os resultados (anexo 1) mostraram diferenças entre géneros masculino e feminino para a motivação intrínseca ($21,28 \pm 5,5$ vs. $19,22 \pm 5,9$; $p < 0,001$), regulação identificada ($21,29 \pm 5,48$ vs. $20,46 \pm 5,65$; $p = 0,010$) e amotivação ($9,56 \pm 6,08$ vs. $8,82 \pm 5,51$; $p = 0,010$), sendo que os rapazes apresentaram valores mais elevados. Verificou-se também que nos rapazes existe uma tendência para apresentarem valores ligeiramente superiores na regulação introjetada, enquanto nas raparigas se verificou uma tendência para apresentarem valores mais elevados na regulação externa. Estes resultados sugerem que os rapazes se encontram motivados de forma mais autónoma do que as raparigas. Não se registaram diferenças no envolvimento dos alunos de ambos os géneros.

Quanto à hipótese 2 efetuou-se a correlação parcial para explorar se a associação entre a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental nas aulas de educação física era dependente do género dos alunos. Através dos resultados obtidos (tabela 2), podemos verificar que a associação entre a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental não é dependente do género, porque não se registaram grandes alterações nos coeficientes de correlação (e sua significância) após removermos o efeito do género.

Tabela 2 - Correlação Parcial ajustando para os Géneros Masculino e Feminino.

Tabela Correlação Parcial – Género			
	Envolvimento Comportamental		N
	r	p	
Motivação Intrínseca	0,53	< 0,001	1367
Regulação Identificada	0,57	< 0,001	
Regulação Introjetada	0,14	< 0,001	
Regulação Externa	-0,17	< 0,001	
Amotivação	-0,38	< 0,001	

Legenda: N, dimensão da amostra; r, coeficiente de correlação parcial ajustado para o género; p é significativo se menor que 0,05.

Verificou-se ainda se os alunos pertencentes ao 3º ciclo apresentavam uma motivação qualitativamente diferente dos alunos do ensino secundário, assim como um diferente envolvimento comportamental nas aulas de educação física. Os resultados (anexo 2) sugerem que os alunos do 3º ciclo apresentam níveis mais elevados de motivações autónomas do que os alunos pertencentes ao ensino secundário (intrínseca: $20,55 \pm 5,56$ vs. $19,74 \pm 6,13$; $p=0,010$; identificada: $21,21 \pm 5,32$ vs. $20,41 \pm 5,84$; $p=0,010$). O mesmo se constatou para as motivações mais controladas (regulação introjetada, $16,20 \pm 6,20$ vs. $13,16 \pm 6,38$; $p<0,001$ e externa, $15,79 \pm 5,91$ vs. $13,80 \pm 6,24$; $p<0,001$) e para a amotivação ($10,44 \pm 5,91$ vs. $7,66 \pm 5,24$; $p<0,001$). Quanto ao envolvimento comportamental registaram-se diferenças entre os ciclos, verificando-se que os alunos do secundário apresentaram maior envolvimento na aula ($21,15 \pm 4,27$ vs $21,88 \pm 4,39$; $p<0,001$).

Quanto à hipótese 3, através dos resultados obtidos, verificou-se que a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas foi independente do ciclo escolar, porque quando removemos o efeito dos ciclos, não se registaram diferenças.

Tabela 3 - Correlação Parcial ajustando para os Ciclos.

Tabela Correlação Parcial – Ciclos			
	Envolvimento Comportamental		N
	r	p	
Motivação Intrínseca	0,54	< 0,001	1369
Regulação Identificada	0,58	< 0,001	
Regulação Introjetada	0,16	< 0,001	
Regulação Externa	-0,16	< 0,001	
Amotivação	-0,37	< 0,001	

Legenda: N, dimensão da amostra; r, coeficiente de correlação parcial ajustado para o género; p é significativo se menor que 0,05.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Um dos objetivos deste estudo foi analisar a qualidade da motivação dos alunos e o envolvimento dos mesmos nas aulas de educação física. Os resultados mostram que existe uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de educação física, visto que as regulações mais autônomas apresentaram correlações positivas face ao envolvimento e, por outro lado, as regulações mais controladas apresentaram correlações negativas em relação ao envolvimento comportamental nas aulas de educação física. No estudo de Ntoumanis (2001), apesar de não relacionar a qualidade da motivação com o envolvimento, os resultados obtidos, apontam para os mesmos deste estudo, ou seja, a motivação intrínseca mostrou-se relacionada com consequências positivas, enquanto a regulação externa e a amotivação foram preditores de consequências negativas. Estas consequências estão relacionadas com aborrecimento e esforço nas aulas de educação física e a intenção de realizar atividade física no futuro, tanto na escola como fora. Isto também é defendido por alguns autores (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003, 2005), que nas suas investigações, consideraram que as formas mais autodeterminadas de regulação do comportamento são aquelas que estão relacionadas com as consequências mais positivas, tais como o esforço, o empenho, a felicidade e a concentração nas aulas. Por isso, estes alunos apresentaram maior satisfação das necessidades psicológicas básicas e, por essa razão, motivações mais autônomas. Por outro lado, os mesmos autores indicam que as consequências mais negativas (aborrecimento, desilusão, embaraço e infelicidade) estão mais associadas com as formas de regulação menos autodeterminadas.

Ryan e Deci (2007, p.13 citado por, Pires et al., 2010) referem que motivação do sujeito não está diretamente relacionada com os fatores do envolvimento social, uma vez que a influência destes (clima das aulas, comportamento dos professores) é mediada pela satisfação das três necessidades psicológicas básicas. Neste sentido, e apesar de não estar totalmente relacionado com o presente estudo Lim e Wang (2009), constataram no seu estudo que a percepção de autonomia dos alunos está positivamente relacionada com a regulação identificada e a motivação intrínseca, e negativamente com a regulação externa e amotivação. Além disso, a regulação identificada e a motivação intrínseca foram positivamente

relacionadas com a intenção de ser fisicamente ativo, enquanto a regulação externa e amotivação foram negativamente relacionadas com intenção de ser fisicamente ativo (Lim e Wang, 2009). Ainda Bryan e Solmon, (2012), nos seus resultados sugerem que a motivação intrínseca e a regulação identificada são mais influentes em termos de autorregulação do que a regulação externa e amotivação. Os resultados do presente estudo estão de acordo com os do estudo dos autores anteriormente citados. Estes dados sugerem que é importante que os alunos estejam autonomamente motivados para que o seu envolvimento nas aulas de educação física seja mais significativo. Bevans, Fitzpatrick, Sanchez e Forrest (2010) sugeriram que eram necessárias mais pesquisas para identificar os facilitadores de envolvimento na educação física e para melhor compreender os mecanismos pelos quais esses facilitadores exercem os seus efeitos. Este estudo veio reforçar o papel da motivação autónoma como um desses mecanismos facilitadores do envolvimento nas aulas de educação física.

Nos últimos anos, tem-se verificado um decréscimo dos níveis de atividade física nas crianças e jovens. Esta problemática está fortemente relacionada com as diversas atividades que contribui para o sedentarismo. Este incremento do sedentarismo encontra-se diretamente relacionado com a vida quotidiana realizada, sendo exemplo disso, a realização de tarefas domésticas ou a forma de locomoção para a escola (World Health Organization, 1998). A realidade é que há cada vez menos crianças a moverem-se para a escola a pé ou de bicicleta, ou seja, existe um declínio do transporte fisicamente ativo (World Health Organization, 1998). Por sua vez, também houve um aumento de atividades sedentárias, tais como, atividades no computador que ocupam cada vez mais o tempo de lazer dos jovens (Hardman, 2000). Sendo a educação física um espaço importante para combater este problema, os professores tornam-se agentes importantes para motivar os alunos e fazê-los ver e perceber quais os benefícios de ter uma vida ativa saudável. Semelhante objetivo poderá ser alcançado, proporcionando aos alunos, aulas de educação física caracterizadas por proporcionarem a prática de suficiente atividade física, que sejam inclusivas, gratificantes e motivadoras, e que desenvolvam ainda as competências necessárias para assumirem um estilo de vida ativo ao longo de toda a vida (Carreiro da Costa, 2010). Os climas motivacionais adotadas pelos professores podem ter um efeito incisivo sobre o nível de motivação intrínseca e regulação identificada dos alunos e, conseqüentemente promover padrões de comportamento mais autónomos. Isto é particularmente relevante para a promoção de comportamentos relacionados à saúde. Koka e Hein (2003) consideram que a influência do professor de educação física não deve ser descurado e este pode e deve ser um agente motivador, ou seja, um modelo para os seus

alunos de forma a contribuir para o alcance de bons resultados e estarem mais envolvidos nas aulas.

Outro dos objetivos deste estudo foi fazer uma comparação entre os géneros, face à qualidade da motivação e envolvimento comportamental. Os resultados obtidos mostram que os rapazes estão motivados de uma forma mais autónoma (motivação intrínseca e regulação identificada) comparativamente às raparigas. Ainda sobre o género, detetou-se que o envolvimento comportamental dos mesmos não foi significativamente diferente, no entanto é possível que o envolvimento dos rapazes apresente maior qualidade porque a motivação para a prática foi mais autónoma.

O mesmo aconteceu no estudo realizado por Ilic et al. (2010), onde os rapazes apresentaram níveis motivacionais maiores do que as raparigas na participação ativa nas aulas de educação física. Esta questão também parece estar relacionada com a participação em atividades fora da escola, tanto a nível federado como por lazer (Ilic et al., 2010) o que no contexto atual se torna bastante relevante, visto que pode estar relacionado com a continuação da prática de atividade física ao longo da vida.

Em relação à hipótese 2, pretendia-se verificar se a qualidade da motivação e o envolvimento era dependente do género. Isto não se verificou porque não se registaram alterações quando removido a variável género. Estes resultados vão de encontro ao que Bryan e Solmon (2012) observaram, onde não se registaram diferenças nos níveis de autodeterminação face ao género, apesar de utilizarem um instrumento diferente do utilizado neste estudo. Por outro lado, encontraram correlações positivas nas regulações mais autónomas tal como acontece neste estudo de Lim e Wang (2009) onde também fizeram uma comparação entre géneros e os resultados não mostraram diferenças significativas entre os estudantes do sexo masculino e feminino quanto às suas perceções de apoio à autonomia. No entanto, os rapazes tendem a relatar uma regulação autónoma maior do que as raparigas (Lim e Wang, 2009). Segundo Deci e Ryan (2008), a associação entre as motivações mais autónomas e resultados mais favoráveis é universal, algo que encontra suporte na literatura. A pesquisa mostra que a motivação autónoma prediz maior persistência e adesão e é vantajosa para um desempenho eficaz, especialmente em tarefas complexas que envolvem profunda transformação de informações ou criatividade (Deci e Ryan, 2008).

Por fim comparou-se os ciclos escolares, 3º ciclo e secundário, e verificou-se que no primeiro, os alunos apresentavam regulações mais autónomas do que os alunos pertencentes ao ensino secundário. Estes resultados estão de acordo com o estudo de Digelidis e

Papaionnou (1999), que mostrou que os estudantes do secundário apresentavam menor prazer e esforço nas atividades no que à motivação intrínseca diz respeito. Caetano, Souza e Henrique (2008, citado por Caetano e Januário, 2009), encontraram uma correlação negativa entre a idade do aluno e o sentimento de competência, sendo esta menor com a evolução da idade. Esta situação poderá acontecer quando os alunos se aproximam dos anos escolares finais, ocorrendo um afastamento em relação à educação física escolar, pois a decisão de carreira futura está perto e o conceito de competência tende a ser diferenciado, ou seja, o facto de se esforçar não acarretará necessariamente melhor habilidade e, se ela não existe, não será com o esforço que ela aparecerá (Caetano e Januário, 2009). De acordo com a teoria da autodeterminação, sabe-se que uma menor perceção de competência está negativamente relacionada com as motivações mais autónomas (Deci e Ryan, 2000).

Por outro lado, no presente estudo também se observaram níveis mais elevados de regulações controladas e de amotivação. Este facto pode estar relacionado com a menor perceção de escolha das matérias que os alunos desejam ser praticar ao longo do ano. A possibilidade de escolha das matérias apenas ocorre no ensino secundário, como sugerem os Programas Nacionais de Educação Física (Bom, Carreiro da Costa, Carvalho, Cruz, Jacinto, Mira e Rocha, 2001).

Curiosamente, o ensino secundário apresentou menor envolvimento nas aulas de educação física. No estudo de Digelidis e Papaionnou (1999) verificou-se que os alunos do secundário apresentavam maior consciência dos erros da não participação nas aulas de educação física. Esta razão pode ajudar a justificar um maior envolvimento dos alunos do secundário nas aulas de educação física, apesar de apresentarem menores níveis de motivação.

Apesar de se terem verificado as diferenças entre os ciclos, estas não parecem ter influência na relação entre a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental dos alunos nas aulas de educação física, reforçando uma vez mais, que a associação entre as motivações mais autónomas e resultados mais favoráveis parece ser universal. Segundo Decy e Ryan (2008), quanto mais autónomos os alunos estiverem na participação das tarefas na aula de educação física, mais tempo permanecem envolvidos nelas. Isto tem várias repercussões positivas, como comprovado em vários estudos, entre as quais um melhoramento das notas (Black e Deci, 2000); maior criatividade (Koestner, Ryan, Bernieri, e Holt, 1984); melhor produtividade no trabalho (Fernet, Guay, e Senecal, 2004) e, sobretudo, estilos de vida e comportamentos mais saudáveis (Pelletier, Dion, Slovenic - D'Angelo, e Reid, 2004).

Como tem sido relatado que o interesse e a participação nas aulas de educação física têm diminuído gradualmente com a idade; por essa razão, é importante analisar os fatores que estão relacionados com esta tendência. Segundo Bauman et al (2009; Parish & Treasure, 2003, citado por, Bryan e Solmon, 2012), os anos do ensino básico representam um período crítico no desenvolvimento de padrões de atividade física que se estendem até à idade adulta. Estes referem ainda existir um declínio na prática de atividade física até à adolescência, sendo mais acentuado nas raparigas do que nos rapazes. Por isso é importante que os professores promovam regulações autónomas nos seus alunos. De acordo com estudos anteriores, alunos com professores que suportem a sua autonomia, em comparação com os alunos com professores mais controladores, são mais propensos a permanecer na escola e são mais propensos a mostrar maior competência académica, reforço da criatividade, preferência por desafio, emoções mais positivas, maior motivação intrínseca e melhor desempenho académico (Reeve e Jang, 2006). Os alunos mostram esses benefícios, segundo a teoria da autodeterminação, porque o apoio à autonomia de um professor permite a motivação autodeterminada nos estudantes que facilita esses benefícios (Reeve, Bolt e Cai, 1999). Na educação física, o papel da perceção de competência é crucial, porque alguns alunos não têm experiência prévia na maioria ou em todas as atividades desportivas (Papaioannou, 1994). Portanto, aqueles com experiência prévia que se sentem e são fisicamente competentes são mais propensos a encontrar nas aulas de educação física, um espaço interessante e de diversão para se desenvolver nas diversas habilidades desportivas (Ntoumanis, 2001).

De acordo com a teoria da autodeterminação, o professor deve adotar estratégias de forma a motivar os alunos nas diferentes tarefas solicitadas e quanto à forma de promover as motivações mais autónomas, os professores deverão intervir de forma a dar o suporte à autonomia dos seus alunos, por exemplo, oferecendo opções de exercício consoante os níveis dos alunos, e diferenciando o ensino; tendo em consideração os sentimentos dos alunos e as suas perspetivas, respondendo de maneira positiva e aberta às críticas; explicando a importância de cada exercício para benefício do aluno (Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009). Em relação à estrutura, os professores poderão prognosticar os níveis dos alunos e negociar metas para o fim do ano; demonstrar ser um bom líder e organizar as aulas de forma a fornecer várias opções aos alunos, propondo exercícios fáceis e difíceis, consoante o nível dos alunos (Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009). Por fim, o relacionamento entre o professor e o aluno também é fundamental para que os alunos se sintam motivados para as suas aulas, como tal, os professores devem reservar tempo para conversar com os alunos, sobre qualquer

assunto, saber o nome dos alunos e mostrar prazer naquilo que faz (Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009). Outra das formas de os professores saberem se estão a motivar os alunos é o feedback que estes transmitem quanto às atividades apresentadas nas aulas. Este pode ainda ser obtido através do grau de sucesso, de esforço e de interesse, na participação de qualquer atividade física.

Este estudo tem algumas limitações que deverão ser tidas em consideração em investigações futuras nesta área. Uma vez que o questionário apenas foi aplicado em algumas escolas da região de Lisboa e de Grândola, não sendo o suficiente para obter uma amostra representativa, as conclusões apuradas referem-se unicamente a estas regiões, sendo que, para se generalizar estes resultados, o instrumento deverá ser aplicado em mais concelhos. Considera-se, ainda, que a bateria de questionários entregue aos alunos pudesse estar um pouco densa, fazendo com que alguns preenchessem sem ler corretamente as questões, nomeadamente alunos do 3º ciclo, o que pode ter influenciado alguns resultados. No entanto, dados os recursos temporais e financeiros disponíveis, esta foi a forma que se mostrou mais adequada para proceder à recolha de um maior número de dados.

Como tal, considera-se que devemos continuar a investigar para tentarmos compreender toda a complexidade do fenómeno motivacional no contexto das aulas de educação física. Sugerimos algumas retificações que poderão ser interessantes estudar, através desta investigação. Sendo este um estudo transversal, seria interessante perceber ao longo dos anos, se estes resultados sofrerão alterações de uma forma positiva ou negativa, ou seja, realizar um estudo longitudinal. Sugerimos, também, fazer uma distinção entre os alunos do 10º/11º ano e do 12º ano de forma a perceber de forma mais concreta qual a qualidade de motivação que estes apresentam, pois no segundo grupo, o facto da disciplina de educação física não contar para a média final de ciclo poderá ter influência.

CONCLUSÕES

Com base nos resultados obtidos e nos objetivos propostos, pode-se retirar as seguintes conclusões.

Existe uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de educação física, visto que as regulações mais autónomas apresentaram correlações positivas com o envolvimento comportamental e, por outro lado, as regulações mais controladas apresentaram correlações negativas com o envolvimento comportamental nas aulas de educação física. Estas correlações positivas poderão estar associadas a consequências positivas tais como o esforço, empenho, prazer e concentração nas aulas e, pelo contrário, as correlações negativas, associadas a consequências negativas, como aborrecimento, desilusão, embaraço e insatisfação. Logo, os climas motivacionais adotados pelos professores podem ter um efeito incisivo sobre o nível de motivação intrínseca e regulação identificada dos alunos e, conseqüentemente, promover padrões de comportamento mais autónomos.

Quanto à comparação entre os géneros, os rapazes estão motivados de uma forma mais autónoma do que as raparigas. Foi possível ainda constatar que o envolvimento comportamental dos mesmos não foi significativamente diferente, no entanto o envolvimento dos rapazes apresentou maior qualidade porque a motivação para a prática foi mais autónoma. Esta, por sua vez, poderá estar relacionada com uma maior participação em atividades fora da escola, tanto a nível federado como por lazer.

Relativamente à hipótese 2, verificou-se que a associação entre a qualidade da motivação e o envolvimento não foi dependente do género, porque não se registaram alterações quando removida esta variável.

Os alunos do 3º ciclo apresentaram regulações mais autónomas do que os alunos pertencentes ao ensino secundário, o que pode estar relacionado com o menor prazer e esforço nas atividades das aulas de educação física e também com uma diminuição do sentimento de competência dos alunos ao longo dos anos. Em contraste, no 3º ciclo observaram-se níveis mais elevados de regulações controladas e de amotivação, o que pode estar relacionado com a menor perceção de escolha dos alunos quanto às matérias que desejam que sejam praticadas ao longo do ano.

Por fim, na hipótese 3, verificou-se que, apesar de se terem observado diferenças entre os ciclos, estas não parecem ter influência na relação entre a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental dos alunos nas aulas de educação física.

Em suma, é necessário que a Escola reveja as estratégias para fortalecer o combate ao sedentarismo e que promova ações no sentido de promover estilos de vida ativos que levem os alunos a assumir uma prática de atividade física como forma de terem uma vida saudável. Os professores de educação física devem refletir sobre as suas práticas e sobre o que está a ser feito nas escolas, definindo e utilizando estratégias que promovam motivações mais autónomas e, conseqüentemente, estimulem os alunos a uma prática de atividade física diária. Estas estratégias passam, por exemplo, pela disponibilidade para dialogar com os alunos sobre as suas perspetivas e o que pretendem com as aulas de educação física, informando-os dos seus níveis atuais e do que poderão alcançar, explicando a importância de cada exercício e organizando as aulas de forma a diferenciar o ensino e, assim, incluir todos os alunos. A criação das condições necessárias para o desenvolvimento deste tipo de motivações poderá contribuir para a maior participação dos alunos nas aulas de educação física e, talvez até, em atividades físicas extraescolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bevans K., Fitzpatrick L., Sanchez B., Forrest C. B. (2010). Individual and Instructional Determinants of Student Engagement in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 399-416.

Bom, L., Carreiro da Costa, F., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Mira, J. & Rocha, L. (2001). *Programa de Educação Física*. Ensino Básico 3º Ciclo. Departamento da Educação Básica.

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

Caetano, A. e Januário, C. (2009). Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. *Revista Pensar a Prática*, 12 (2). Consultado em 11-Out-2013 do sítio: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/5891/4864>.

Carreiro da Costa, F. & Marques, A. (2011). Promoting Active and Healthy Lifestyles at School: Views of Students, Teachers, and Parents in Portugal. In K. Hardman (Ed.). *Contemporary Issues in Physical Education: an International Perspective*. Aachen: Meyer & Meyer.

Carreiro da Costa, F. (2010). Educação Física: Disciplina Dispensável versus Disciplina Imprescindível. Como ultrapassar a situação paradoxal que caracteriza a Educação Física? *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Educação Física*, 2 (1), 91-110.

Cox, A. e Williams L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 222-239.

Crocker, P., Eklund, R. & Kowalski, K. (2000). Children's physical activity and physical self perceptions. *Journal of Sports Sciences*, 18, 383-394.

Deci, E. L. e 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, E. L. e Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.

Digelidis, N. e Papaionnou, A (1999). Age-group differences in intrinsic motivation, goal orientations and perceptions of athletic competence, physical appearance and motivational climate in Greek physical education. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*. 9, 375-380.

Edmunds, J., Ntoumanis, N. e Duda, J. L. (2009). Helping your clients and patients take ownership over their exercise: Fostering Exercise Adoption, Adherence, and Associated Well-being. *Health & Fitness Journal*. 13 (3), 20-25.

Goudas, M.; Biddle, S.J. H. & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education. *British Journal of Education Psychology*, 64(3), 453-463.

Ilic, J., Visnjic, D., Martinovic, D. e Markovic, Z. (2010). Investigation of relations between school achievements and motivation of 6th-grade students for involvement in physical education classes. *Original Scientific Paper*, 2, 34-41.

Koca, C. (2009). Gender interaction in coed physical education: a study in turkey. *Adolescence*; Spring, 44 (173); 165-185.

Koka, A e Hein, V. (2003). The impact of sports participation after school on intrinsic motivation and perceived learning environment in secondary school physical education. *Kinesiology*, 35 (1), 86-93.

Lim, B. S. C., Wang C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52 – 60.

Lonsdale, C., Sabiston M. C., Taylor, I. M., Ntoumanis, N. (2011) Measuring Student Motivation for Physical Education: Examining the Psychometric Properties of the Perceived Locus of Causality Questionnaire and the Situational Motivation Scale. *Psychology of Sport and Exercise*, 12, 284-292.

Ntoumanis, N. (2001). A Self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*. 71, 225-242.

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.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65,11 -20.

Pires, A., Cid, L., Borrego, C., Alves, J., Silva, C. (2010). Validação preliminar de um questionário para avaliar as necessidades psicológicas básicas em Educação Física. *Motricidade*, 6 (1), 33-51.

Prusak, K. A., Treasure, D. C., Darst, P. W. e Pangrazi, R. (2004). The Effects of Choice on the motivation of Adolescent Girls in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*. 23, 19-29.

Reeve, J. e Jang H. (2006). What Teachers Say and Do to Support Students' Autonomy During a Learning Activity. *Journal of Educational Psychology*, 98 (1), 209 – 218.

Reeve, J., Bolt E. e Cai, Y. (1999). Autonomy-Supportive Teachers: How They Teach and Motivate Students. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3), 537-548.

Reeve, M. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Agentic Engagement*.

Sas-Nowosielski, K. (2008). Participation of youth in physical education from the perspective of self-determination theory. *Human Movement*, 9 (2), 134–141.

Silva, M.N., Barata, J. L. T. e Teixeira, P. (2013). Exercício físico na diabetes: missão impossível ou uma questão de motivação? *Revista Portuguesa de Cardiologia*, 32 (1), 35-43.

Standage, M., Duda, J. L. e Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 411–433.

Standage, M., Duda, J. L. e Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Rating in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*. 77 (1), 100-110.

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*, 95, 97-110.

Taylor, I. M. e Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*. 99 (4), 747–760.

Teixeira, Ó. (2011). *A percepção do clima motivacional em educação física em alunos do 3º ciclo e ensino secundário. Influência do estilo de vida, da atitude face à educação física e da orientação de objetivos*. Seminário/Relatório de Estágio, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

World Health Organization [WHO], (1998). Promoting Active Living in and through Schools. *Report of a WHO Meeting Esbjerg, Denmark*.

ANEXOS

Anexo 1

Tabela 4 - Teste t-pares - Género

	Género	N	M	DP	t	p
Motivação Intrínseca	1	653	21,28	5,54	6,65	< 0,001
	2	723	19,22	5,94		
Regulação Identificada	1	654	21,29	5,48	2,78	0,01
	2	723	20,46	5,65		
Regulação Introjetada	1	653	15,19	6,75	1,83	0,07
	2	722	14,54	6,21		
Regulação Externa	1	653	14,59	6,17	-1,82	0,07
	2	722	15,19	6,14		
Amotivação	1	653	9,59	6,08	2,44	0,01
	2	721	8,82	5,51		
Envolvimento Comportamental	1	655	21,62	4,19	1,17	0,24
	2	721	21,35	4,46		

Legenda: Género, 1 – Masculino, 2 – Feminino; N, dimensão da amostra; M, média; DP, Desvio padrão; t, valor do teste; p é significativo se menor que 0,05.

Anexo 2

Tabela 5 - Teste t-pares - Ciclos

	Ciclos	N	M	DP	t	p
Motivação Intrínseca	7, 8, 9	750	20,55	5,56	2,55	0,01
	10, 11, 12	622	19,74	6,13		
Regulação Identificada	7, 8, 9	750	21,21	5,32	2,64	0,01
	10, 11, 12	622	20,41	5,84		
Regulação Introjogada	7, 8, 9	750	16,20	6,20	8,92	< 0,001
	10, 11, 12	622	13,16	6,38		
Regulação Externa	7, 8, 9	750	15,79	5,91	6,05	< 0,001
	10, 11, 12	622	13,80	6,24		
Amotivação	7, 8, 9	750	10,44	5,91	9,21	< 0,001
	10, 11, 12	622	7,66	5,24		
Envolvimento Comportamental	7, 8, 9	750	21,15	4,27	-3,13	< 0,001
	10, 11, 12	622	21,88	4,39		

Legenda: Ciclos, 3º ciclo (7, 8, 9) e Secundário (10, 11, 12); N, dimensão da amostra; M, média; DP, Desvio padrão; t, valor do teste; p é significativo se menor que 0,05.

Anexo 3

Questionários Utilizados

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

EEF

As frases seguintes descrevem diferentes aspetos relacionados com a participação dos alunos nas aulas de EF. Por favor, responde com base naquilo que **HABITUALMENTE** sentes e/ou fazes quando estás nas aulas de EF.

Escala: 1 (Nada) a 7 (Extremamente)

1. Quando estou nas aulas de EF, ouço atentamente as indicações do professor.	1 2 3 4 5 6 7
2. Falo com o professor de EF acerca do que preciso e do que quero trabalhar na aula.	1 2 3 4 5 6 7
3. Procuo relacionar o que aprendo nas aulas de EF com outras experiências da minha vida.	1 2 3 4 5 6 7
4. Não sinto interesse pelas atividades que fazemos nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
5. Não presto atenção nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
6. Falo com o professor de EF sobre as atividades que mais interesse me despertam.	1 2 3 4 5 6 7
7. Procuo integrar, num todo, as diferentes ideias transmitidas pelo professor de EF, de forma a fazerem sentido para mim.	1 2 3 4 5 6 7
8. As aulas de EF são divertidas.	1 2 3 4 5 6 7
9. Esforço-me para fazer corretamente os exercícios nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
10. Durante as aulas de EF, não expresso as minhas preferências e opiniões.	1 2 3 4 5 6 7
11. Durante as aulas de EF, não relaciono o que estou a fazer/aprender com o que já sabia/fiz.	1 2 3 4 5 6 7
12. Gosto de aprender coisas novas nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
13. Empenho-me o mais possível nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
14. Durante as aulas de EF, coloco questões que me ajudam a fazer melhor os exercícios.	1 2 3 4 5 6 7
15. Procuo exemplos de ações semelhantes para conseguir perceber aspetos importantes dos exercícios.	1 2 3 4 5 6 7
16. Quando estou nas aulas de EF sinto-me bem.	1 2 3 4 5 6 7
17. Quando preciso de alguma coisa nas aulas de EF, peço-a ao professor.	1 2 3 4 5 6 7
18. Envolve-me nas atividades que fazemos nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7