

David Marques Lourenço

**Relação entre as Pressões Laborais Percecionadas e a
Qualidade da Motivação dos Professores de Educação
Física**

Orientador: Prof. Dra. Eliana Cristina Veiga Carraça

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

**Lisboa
2013**

David Marques Lourenço

**Relação entre as Pressões Laborais Percecionadas e a
Qualidade da Motivação dos Professores de Educação
Física**

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

Orientador: Prof. Dra. Eliana Cristina Veiga Carraça

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

Lisboa
2013

Agradecimentos

Este documento constitui uma etapa fundamental num processo de formação a nível pessoal e a nível profissional, sendo que é o finalizar de mais uma etapa da minha formação académica, que só foi possível com o esforço e dedicação. É pois importante realçar as pessoas que contribuíram para o meu desenvolvimento e que, de forma direta ou indireta, permitiram a elaboração desta dissertação. A todos, o meu profundo agradecimento.

Em primeiro lugar dedico o meu agradecimento á orientadora, a Professora Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça, pela orientação, disponibilidade e compreensão demonstrada ao longo da realização deste documento.

Aos meus pais, pela forma compreensiva e paciente que aguardaram durante todo este caminho da minha formação profissional. São a eles que tenho de agradecer a oportunidade de poder sonhar com novos objetivos.

Aos Professores da Escola Básica 2, 3 Pedro Eanes Lobato e da Escola Secundária Alfredo dos Reis Silveira, pela disponibilidade, colaboração e autorização para a aplicação dos questionários, que sem eles este trabalho não seria possível.

Por último mas não menos importante, deixo aqui o meu agradecimento a todos aqueles que direta ou indiretamente contribuíram para a elaboração e conclusão deste estudo.

Resumo

O propósito deste estudo foi averiguar possíveis relações entre as pressões laborais percecionadas pelos professores e as suas motivações para o trabalho. Para tal foram definidas duas hipóteses de estudo: (1) existem associações entre as pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores para lecionar a disciplina de Educação Física; (2) a associação entre as pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores de educação física, depende/não depende dos anos de experiência dos professores.

Um total de 141 professores que lecionam Educação Física no 3ºciclo (7º, 8º e 9º ano de escolaridade) e secundário (10º, 11º e 12º ano de escolaridade), no ano letivo de 2012/2013, participaram neste estudo. Esta amostra foi recolhida em várias escolas do distrito de Lisboa e Setúbal. Foram analisados 63 professores do sexo masculino e 71 do sexo feminino.

Os resultados deste estudo mostram que existe uma associação entre as pressões laborais e as regulações motivacionais para o trabalho, experienciadas pelos professores. No entanto, existe uma exceção, relativamente à perceção de pressão para o trabalho exercida pelos pares, onde não se verificou qualquer associação com as variáveis motivacionais. É ainda importante referir que, neste estudo, as relações entre as pressões laborais e as regulações motivacionais para o trabalho também são influenciadas pelos anos de experiência docente, a nível da pressão exercida pela autoridade escolar e pelas avaliações de desempenho profissional.

Em suma, a pesquisa mostrou que os professores não estão imunes às pressões da administração, tais como as restrições sobre currículos, limitações de tempo, ou exigências ou recompensas para o alto desempenho dos alunos.

Abstract

The purpose of this study was to investigate possible relationships between teachers' job pressures and their motivations to work. As such, to better understand these relationships, two study hypotheses were defined: (1) there is an association between perceived job pressures and the quality of teachers' motivations to teach Physical Education, (2) the association between perceived job pressures and the quality of teachers' motivations to work depends or not of the teacher's years of experience.

A total of 141 teachers working with students from the 3rd cycle (7th, 8th and 9th grade) and secondary (10th, 11th and 12th grade), during the 2012/2013 school year, participated in this study. This sample was obtained from various schools of Lisbon and Setubal district. Sixty-three male and seventy-one female teachers were analyzed.

The results from this study show that there is an association between perceived job pressures and motivational regulations to work, experienced by teachers. However, there is an exception with respect to perceived peer-related job pressure, which did not show any association with the motivational variables. It is also important to note that, in this study, the associations between perceived job pressures and motivational regulations to work were also influenced by the number of years of teaching experience, namely at the level of perceived pressure from school authorities and performance evaluation.

In summary, this research has shown that teachers are not immune to administration pressures, such as curriculum restrictions, time constraints, or job demands and rewards regarding students' academic achievements.

Índice Geral

Introdução	8
Enquadramento Geral.....	8
Teoria da Autodeterminação	9
Teoria da Autodeterminação e Educação Física	12
Insatisfação / Satisfação Profissional	15
Pressões Laborais.....	18
Relação entre a Motivação dos Professores e dos Alunos	21
Objetivo.....	23
Método	23
Desenho de Estudo.....	23
Amostra/Participantes	23
Instrumentos	24
Procedimentos	25
Resultados	26
Discussão.....	30
Limitações.....	36
Investigações Futuras	36
Conclusão.....	37
Bibliografia	38
Anexos.....	42

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Associação entre as pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores de Educação Física.....	26
Tabela 2 - Associação entre as pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores de educação física, depende/não depende dos anos de experiência.....	28

Índice de Anexos

Anexo 1 – Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho (ERMT).....	42
Anexo 2 - Escala de Pressões para o Trabalho (PT).....	43

Introdução

Enquadramento Geral

A escola representa uma influência primária de socialização, que tem um forte impacto sobre o curso da vida dos jovens e, por sua vez, sobre a sociedade em que vivemos (Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991). Os sistemas escolares são estruturas ideais para promover as capacidades psicomotoras dos alunos, através do entusiasmo genuíno na aprendizagem e para a criação de uma atitude pró-activa de envolvimento no empreendimento educacional (Deci et al., 1991).

A escola e a disciplina de Educação Física têm um papel central na promoção de estilos de vida fisicamente ativos em crianças e jovens (Taylor & Ntoumanis, 2007). Reconhecida e aconselhada por muitos como o principal veículo para a promoção da saúde, a disciplina de Educação Física escolar oferece uma associação benéfica entre a atividade física e saúde, entre o meio social e o meio psicológico de crianças e jovens (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005).

Na última década, assistiu-se a um crescente interesse na investigação e na compreensão dos processos motivacionais associados aos comportamentos e ao bem-estar escolar (Ntoumanis & Standage, 2009). Neste sentido, torna-se crucial compreender os processos relacionais com esta disciplina, com especial atenção para todos os processos motivacionais referentes aos alunos e aos professores (Ntoumanis & Standage, 2009). É fundamental que professores, administradores escolares e órgãos governamentais compreendam a importância da motivação dos alunos e dos professores, de modo a promover com eficácia a atividade física no seio dos alunos e por consequência no âmbito escolar (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003).

Relativamente à área de estudo que vai ser abordada durante este ensaio, irá ser dada especial atenção à compreensão da motivação dos professores em ambiente educativo, tendo em consideração todas as tarefas inerentes ao cargo de professor, bem como todos os processos motivacionais subjacentes a cada tarefa e o seu impacto sobre o funcionamento psicológico dos professores (Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson, 2008). De facto, os processos motivacionais não são necessariamente uniformes e podem variar entre as diferentes tarefas executadas pelos docentes (Fernet et al., 2008).

A estrutura teórica potencialmente útil para a compreensão da motivação dos professores é a teoria da autodeterminação que faz uma importante distinção entre os diferentes tipos de motivação mais e menos auto-determinados (Fernet et al., 2008).

Esta teoria tem sido aplicada com bastante sucesso na educação e no desporto, demonstrando a importância do papel dos diferentes tipos de motivação em todos os processos cognitivos, comportamentais e afetivos de um indivíduo (Ntoumanis, 2001). A teoria da autodeterminação é um dos modelos teóricos mais utilizados para estudar a motivação na Educação Física escolar, uma vez que assenta em preposições e estruturas relevantes para esta disciplina (Ntoumanis & Standag, 2009).

Teoria da Autodeterminação

Uma das teorias que tem sido frequentemente utilizada para examinar as estratégias de motivação que os professores usam no seu processo de ensino-aprendizagem é a Teoria da Autodeterminação, que ao contrário da maioria das teorias contemporâneas de motivação, assume que as pessoas iniciam e insistem num determinado tipo de comportamento, na medida em que acreditam que os comportamentos levam a determinados resultados ou objetivos desejados (Deci & Ryan, 2000).

A Teoria da Autodeterminação afirma que o comportamento humano pode ser regulado por três tipos de motivação, consoante diferentes objetivos: motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação (Ntoumanis, 2001).

O tipo de motivação mais autodeterminada é a motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000). Esta é a forma mais autónoma de motivação e envolve a participação numa atividade pela sua inerente satisfação (por exemplo: Faço exercício porque é divertido.) (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2009). Os indivíduos quando estão intrinsecamente motivados são totalmente auto-determinados na participação de atividades do seu interesse, experimentando um sentimento de vontade e de prazer, sem o auxílio de recompensas externas e/ou restrições impostas (Deci & Ryan, 2000). Tomando como exemplo a área da Educação Física, quando um aluno está intrinsecamente motivado irá participar numa aula de Educação Física, devido a sentimentos de satisfação e prazer que surgem diretamente das diversas atividades que englobam o currículo da disciplina mencionada anteriormente (Standage et al., 2005). Embora

a motivação intrínseca seja marcada pela participação numa atividade pelo seu interesse inerente e pelo prazer induzido, a motivação extrínseca refere-se a uma variedade de estilos de regulação que são caracteristicamente de natureza instrumental (Standage et al., 2005). Isto é, o indivíduo apenas participa numa atividade pelo resultado que esta determina, como por exemplo, por ameaça, recompensa ou castigo (Standage et al., 2005). A motivação extrínseca engloba a regulação integrada (grau de auto-determinação, muito alto), regulação identificada (grau de auto-determinação, moderadamente alto), regulação introjetada (grau de auto-determinação, moderadamente baixo), e regulação externa (grau de auto-determinação, muito baixo) (Standage et al., 2005).

A forma mais desenvolvida da motivação extrínseca é a regulação integrada (Deci et al., 1991). Este tipo de regulação ocorre quando as regulações identificadas são totalmente assimiladas pelo ego e são trazidas à congruência com um de outros valores e necessidades (Deci & Ryan, 2000), ou seja, as identificações são reciprocamente assimiladas com outros valores do indivíduo, necessidades e identidades (Deci et al., 1991). A regulação identificada refere-se a um estilo de regulação autónoma caracterizada pela aceitação de regulação do próprio indivíduo (Deci & Ryan, 1985; cit in Deci et al., 1991). Com regulação identificada, o comportamento torna-se ligeiramente menos auto-determinado que a regulação integrada (Ntoumanis, 2001), sendo que o motivo base para o indivíduo se envolver numa determinada atividade continua a ser instrumental (Deci & Ryan, 2000). Por exemplo, eu posso manter-me saudável se participar nas aulas de Educação Física (regulação identificada) (Standage et al., 2005). Os resultados do comportamento são altamente valorizados e este último é realizado com menos pressão, mesmo se a atividade não for particularmente agradável e entusiasmante (exemplo: Eu participo em Educação Física, porque eu quero melhorar as minhas habilidades desportivas.) (Ntoumanis, 2001).

Relativamente à regulação introjetada, esta representa uma forma de motivação extrínseca, que é caracterizada pela interiorização de regulações externas por parte do próprio indivíduo (Ryan & Deci, 2000). É uma forma um pouco mais controlada de motivação em que um indivíduo participa numa atividade devido à pressão interna, sentimentos de culpa ou para alcançar melhoria do ego (exemplo: Faço exercício porque eu me sentiria culpado se não o fizesse.) (Edmunds et al., 2009). Com a regulação introjetada, o impulso para a ação é controlado por sanções auto-impostas (ou seja, vergonha, auto-culpa), em oposição às limitações externas que sustentam a regulação externa (Standage et al., 2005). Deci e Ryan

(2000) afirmam que este tipo de regulação é extremamente interessante pois os regulamentos estão dentro da pessoa, mas ao mesmo tempo são ainda relativamente externos ao próprio.

Por outro lado, a regulação externa é um tipo de regulação extrínseca que é considerada menos auto-determinada em comparação com as restantes, referindo-se às ações controladas por contingências externas ao indivíduo, ou seja, recompensas, ameaças de punição (Deci & Ryan, 2000). Um comportamento externamente regulado seria quando por exemplo um aluno participa numa aula de Educação Física para receber elogios (recompensa) ou para evitar o confronto com o professor (apaziguar) (Standage et al., 2005).

Relativamente à falta de intenção e ausência de motivação, dá-se o nome de amotivação e é a regulação menos autónoma abrangida pela teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985, 1991; cit in Standage, et al., 2005). A amotivação resulta numa falta de competência, numa crença de que uma atividade não é importante ou quando um indivíduo não percebe contingências entre conduta e o resultado desejado (Ryan & Deci, 2000). Ocorre quando se percebe que não há conexão entre as ações e os resultados de uma atividade (McDonough & Crocker, 2007). Por exemplo, um aluno de Educação Física que afirma: "Eu participo em Educação Física, mas eu não sei porquê."; seria considerado o aluno amotivado (Standage et al., 2005).

Outro princípio central da teoria da autodeterminação é que a motivação intrínseca e o funcionamento psicológico ideal não são funções diretas de fatores sociais, mas estão dependentes do grau em que esses fatores sociais satisfazem as 3 necessidades psicológicas básicas (Standage et al., 2005). A Teoria da Autodeterminação (SDT) afirma que a compreensão da motivação humana requer a consideração de três necessidades psicológicas básicas: competência, relacionamento positivo e a autonomia (Deci & Ryan, 2000). Estas três necessidades podem ser satisfeitas numa ampla variedade de comportamentos que podem ser diferentes de indivíduo para indivíduo e podem manifestar-se em diversas culturas, sendo que a sua satisfação é em qualquer caso, essencial para o desenvolvimento saudável e bem-estar de todos (Deci & Ryan, 2000).

A necessidade de autonomia reflete o desejo de se envolver em atividades de sua escolha (por exemplo: Faço exercício porque eu quero e não porque sou obrigado.) (Edmunds et al., 2009). A necessidade de relacionamento positivo envolve a sensação de pertença, ou seja, a sensação de que se pertence a um determinado ambiente social (por exemplo: Eu sinto que estou apoiado pelas pessoas que fazem exercício físico comigo.) (Edmunds et al., 2009).

A necessidade de competência implica que os indivíduos tenham desejo de interagir eficazmente com o meio ambiente (por exemplo: Eu acho que eu sou muito bom em Educação Física.) (Edmunds et al., 2009). A satisfação destas necessidades psicológicas básicas origina um maior nível de auto-determinação em cada aluno (Taylor & Ntoumanis, 2007). Por consequência, maior será o crescimento psicológico e o bem-estar de cada indivíduo (Standage et al., 2005). Por outro lado, se estas necessidades não forem satisfeitas adequadamente, o interesse pela atividade diminui, logo o indivíduo não estará motivado intrinsecamente e a satisfação na tarefa será menor (Deci & Ryan, 2000).

Teoria da Auto-Determinação e Educação Física

Como foi referido anteriormente, a Teoria da Auto-Determinação é um dos modelos teóricos mais utilizados para estudar a motivação na disciplina de Educação Física (Ntoumanis & Standage, 2009). Apesar de ter sido aplicada com sucesso no domínio educacional há mais de uma década, a evolução do trabalho fundamentado na teoria da Auto-Determinação demorou a acontecer no contexto escolar e principalmente no âmbito desta disciplina (Standage et al., 2005).

A teoria da Auto-determinação sugere que o contexto social tem um impacto sobre os professores relativamente a sentimentos de autonomia, competência e relacionamento com os outros (Pellitier & Sharp, 2009). O cumprimento destas necessidades básicas tem um impacto na motivação de cada indivíduo e de cada professor, afetando todas as competências comportamentais, cognitivas e afetivas (Pellitier & Sharp, 2009). Esta análise tem-se mostrado útil no domínio da educação, na medida em que permite explicar como os docentes influenciam a motivação e o comportamento dos alunos em ambiente de sala de aula (Reeve et al, 2004; cit in Pellitier & Sharp, 2009).

Os professores têm um impacto sobre as atitudes das crianças e dos jovens em todo o processo educativo, mais precisamente em Educação Física (Murcia, Coll e Pérez, 2009). Alguns aspetos tais como o interesse, a satisfação, o envolvimento do aluno nas tarefas e a motivação são variáveis que são influenciadas pela perceção do aluno do clima motivacional gerado pelo professor (Murcia et al., 2009). Um aluno motivado e auto-determinado facilita

todo o trabalho do docente no exercício da sua profissão, uma vez que promove maior concentração nas aulas (Standage et al., 2005) e um maior esforço nas tarefas por parte de si e dos seus colegas (Ntoumanis, 2001).

Torna-se por isso claro, que a motivação dos alunos e o seu sucesso educativo está diretamente relacionado com a relação que existe entre os alunos e os professores (Taylor & Ntoumanis, 2007). Deste modo, é possível afirmar que o fator de maior impacto sobre a autodeterminação dos alunos em Educação Física é o professor e o seu estilo de ensino (Taylor & Ntoumanis, 2007).

A teoria da autodeterminação reconhece a natureza autónoma da escolarização institucionalizada e os pressupostos da utilização de estratégias de acordo com essa natureza para promover as necessidades humanas fundamentais para a autonomia, competência e relacionamento como agentes de motivação dos alunos e dos professores (Deci & Ryan, 2000).

Grande parte da pesquisa feita sobre estilo de ensino e teoria da autodeterminação demonstra que um processo de ensino-aprendizagem com suporte mais autónomo é considerado vantajoso para os professores, uma vez que permite a estes reconhecer as perspetiva dos alunos, melhorar os sentimentos dos alunos em termos de vontade e promover um locus interno de causalidade nestes (Reeve, Nix, & Hamm, 2003; cit in Taylor & Ntoumanis, 2007).

Os professores que têm um estilo de apoio mais autónomo (em oposição a um estilo mais de controlo) facilitam a motivação intrínseca e autodeterminação dos seus alunos (Pelletier & Sharp, 2009). Este estilo de ensino traz inúmeras consequências positivas para os alunos, tais como emoções mais positivas (sentindo-se menos distraídos e ansiosos na sala de aula), o esforço mais prolongado, a aprendizagem centrada na compreensão, melhores notas e menor probabilidade de abandono escolar precoce (Reeve et al., 2004; Ryan & Brown, 2005; Ryan & Deci, 2000; cit in Pelletier & Sharp, 2009).

O suporte à autonomia pode ser considerado como uma variedade de comportamentos que aumentam os sentimentos de vontade de cada um e promovem um locus interno de causalidade (Reeve et al., 2003; cit in Pelletier & Sharp, 2009). Este estilo de comunicação interpessoal promove um clima que atende outras necessidades psicológicas, interesses e valores (Pelletier & Sharp, 2009). Em contraste, um estilo mais controlado é

caracterizado por uma abordagem autoritária que subverte o sentido de pertença e envolvimento nas aprendizagens (Pelletier & Sharp, 2009).

Deste modo, os professores com estilos mais autónomos são pessoas mais sensíveis (por exemplo: bons ouvintes, reconhecem os sentimentos e necessidades dos alunos. Para além disso, são prestáveis, elogiam frequentemente os seus alunos pela qualidade do seu desempenho e destacam-se pela sua competência visto que fornecem uma base racional para as tarefas e os limites de cada atividade. (Pelletier & Sharp, 2009). São também os professores que fornecem opções e oportunidades para a tomada de iniciativa dos alunos, que promovem o trabalho independente e oferecem tempo de discussão aos seus educandos (Pelletier & Sharp, 2009). Por outro lado, os professores com estilos mais controladores, são professores que têm necessidade de assumir o comando (por exemplo: mantêm os materiais institucionais e diretrizes de uso, formam os alunos na direção de ter uma resposta correta. São profissionais que motivam através de pressão, ou seja, ameaçando, criticando e não permitem que os alunos trabalhem ao seu próprio ritmo ou deem opiniões contrárias àquelas que estão institucionalizadas (Assor et al., 2005; cit in Pelletier & Sharp, 2009).

Visto de outra perspetiva, os professores variam os seus estilos interpessoais dependendo dos alunos a quem estão a ensinar ou a motivar (Deci, Schwartz, Sheinman, & Ryan, 1981; Rigby, Deci, Patrick, e Ryan, 1992; Ryan & Grolnick, 1986; cit in Reeve, Bolt & Cai, 1999). Alguns professores definem um modo de pensar, de sentir e de agir e, em seguida, oferecem incentivos extrínsecos e consequências progressivas dependendo da resposta dos alunos (Reeve et al., 1999). Este estilo é relativamente controlador, porque permite ao professor controlar o comportamento dos alunos, promovendo comportamentos desejáveis e eliminando comportamentos indesejáveis (Reeve et al., 1999). Outros professores ensinam e motivam de acordo com os interesses dos alunos e apoiando os valores da escola e das atividades. Este estilo é mais autónomo relativamente ao outro, porque o objetivo do professor é o de apoiar o interesse dos alunos e de valorizar a educação (Reeve et al., 1999).

O estilo de motivação de um professor (controlador ou autónomo) depende se é relativamente estável ao longo do decorrer do ano letivo (Deci, Schwartz, et al., 1981; cit in Reeve et al., 1999), uma vez que cada um dos estilos de motivação implementados influencia as emoções e o desempenho para a escola dos alunos (Deci et al., 1991). Em particular, os

alunos que “recebem” com um estilo de suporte autónomo, em comparação com um estilo mais controlador, são mais propensos a permanecer na escola e são mais propensos a mostrar uma maior perceção e competência académica (Deci, Schwartz, et al., 1981; cit in Reeve et al., 1999).

Insatisfação / Satisfação Profissional

Nos últimos anos tem-se assistido à associação entre o termo stress e os diferentes domínios e áreas do funcionamento humano (Gomes et al., 2006). Quando aplicada à classe profissional da docência torna-se uma questão particularmente importante, uma vez que, como assinala Truch (1980), o ensino constitui uma atividade extremamente exigente, gerando elevados níveis de stress em comparação com outras profissões onde este fenómeno é habitualmente observado (cit in Gomes et al., 2006).

O exercício da docência está associado a fontes de pressão relacionadas com os níveis de saúde física, de satisfação e de esgotamento ("burnout") (Gomes et al., 2006). A investigação tem demonstrado que são vários os fatores de stress, desde os alunos (indisciplina), passando pela natureza do trabalho realizado (pressões de tempo, excesso de tarefas a realizar), até às relações estabelecidas com os colegas e a organização escolar (conflitos profissionais, interações entre professores) (Benmansour, 1998; cit in Gomes, Montenegro, Peixoto & Peixoto, 2010).

A experiência de stress no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar e auto-estima, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a desmotivação e a insatisfação pessoal e profissional, que na prática se manifestam pela diminuição da qualidade das atividades desenvolvidas na sala de aula, podendo em último caso traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos (Kyriacou (1987), Friedman (1991); cit in Gomes & Quintão, 2011).

Deste modo, a satisfação profissional é caracterizada como um dos resultados das fontes de pressão a que os docentes estão sujeitos, sendo que está associado a variáveis como o bem-estar mental, a motivação, o envolvimento e empenho nas tarefas, o sucesso e a realização profissional dos sujeitos (Frase & Sorenson, 1992; Jesus, 1992, cit. por Jesus,

1995; Jesus, 1993; Kaufman, 1984; Trigo-Santos, 1996; Sánchez & García, 1997; Scott, Cox & Dinham, 1999; Wu & Short, 1996; cit in Pedro & Peixoto, 2006).

Neste sentido, podemos afirmar que reduzidos índices de satisfação profissional docente tendem a conduzir à diminuição da motivação, do envolvimento e do empenho docente (Cordeiro-Alves, 1994; cit in Pedro, 2011), bem como do comprometimento e profissionalismo dos mesmos (Wu & Short, 1996; Pearson & Mooman, 2005; cit in Pedro 2011). Por outro lado, a satisfação profissional dos professores tem sido reconhecida como tendo um papel extremamente importante na qualidade do processo ensino-aprendizagem desenvolvido, bem como na implementação das inovações e reformas educativas necessárias (Fanklin, Turner, Kariuki & Duran, 2002; Seco, 2002; Sharma & Jyoti, 2006; cit in Pedro, 2011).

Desta forma, a insatisfação/satisfação profissional não depende apenas de valores do próprio indivíduo, mas também está relacionada com várias medidas tomadas por terceiros (Pedro & Peixoto, 2006). A adequação das medidas legislativas às exigências sindicais, no que se refere a horários semanais, salários, processos para progressão na carreira, formas de candidatura e colocação dos professores são apenas alguns dos fatores que contribuem para sentimentos de insatisfação/satisfação profissional (Pedro & Peixoto, 2006). Os professores que evidenciam sentimentos de insatisfação, desmotivação e mal-estar tendem a apresentar um contínuo processo de empobrecimento, caracterizado por fadiga, infelicidade, atitudes negativas para com a profissão, para com as pessoas e para com a vida em geral, originando uma reduzida auto-estima (Ávila de Lima, 1996; Castelo-Branco & Pereira, 2001; Esteve, 1992; Estrela, 1997; Jesus, 1999; Trábulho, 1999; cit in Pedro & Peixoto, 2006). Na verdade será importante lembrar o que nos é dito por Pinto (1996): “ (...) se existe mal-estar profissional entre os professores, ele é um sintoma de disfunção na auto-estima” (cit in Pedro & Peixoto, 2006).

Outra variável que tem igualmente estudado os efeitos produzidos na satisfação profissional e na auto-estima docente é a etapa ou o momento na carreira vivenciado pelo professor (Pedro & Peixoto, 2006). Esses estudos têm-se alicerçado na teorização de Huberman (1992) acerca do modo evolutivo e cíclico como se desenrola o percurso profissional dos docentes e as inegáveis correlações entre essas etapas e a satisfação profissional dos professores (Pedro & Peixoto, 2006). A maioria das teorias acerca desta temática afirma que a satisfação profissional progride de forma inversa aos anos de carreira,

sendo os professores mais velhos, quem evidenciam menor satisfação no trabalho (Gursel, Sunbul & Sari, 2002; cit in Pedro & Peixoto, 2006). Segundo Gomes e Quintão (2011), verificamos que os professores com mais tempo de serviço apresentam maiores índices de burnout. Esta diferença de resultados pode dever-se ao facto que professores mais novos tenham ainda uma maior tolerância aos aspetos mais negativos da profissão (Gomes & Quintão, 2011). Apesar dos dados académicos não serem conclusivos a este nível, existem algumas indicações no sentido de colocar os profissionais mais velhos sujeitos problemas de exaustão emocional e de stress (Kinnunen, Parkatti, & Rasku, 1994; Verhoeven, Kraaij, Joeke, & Maes, 2003; cit in Correia, Gomes & Moreira, 2010).

Por outro lado, alguns autores sugerem que são os professores situados a meio da carreira que se apresentam maiores sintomas de desmotivação e tensões profissionais, sendo simultaneamente os professores mais novos e os professores mais velhos a revelar maiores índices de satisfação no trabalho (Pedro & Peixoto, 2006).

Segundo um estudo realizado por Pedro e Peixoto (2006) foram os professores com 7 a 15 anos de docência que revelaram maiores índices de satisfação profissional. Estes resultados apresentam-se pois em concordância com os estudos realizados anteriormente, onde se registou uma reduzida satisfação profissional junto dos professores mais novos e junto dos professores mais velhos (Pedro & Peixoto, 2006).

É ainda importante referir que os professores que revelavam maior motivação para a docência foram igualmente os que revelaram maiores índices de satisfação e bem-estar profissionais (Pedro & Peixoto, 2006). A realização desta atividade pode gerar sentimentos agradáveis e/ou desagradáveis, que dependem de vários fatores como: a relação professor-aluno, a relação professor-professor, a compensação recebida pelo trabalho, as condições para realizar o trabalho, as garantias legais em relação à sua ação docente, a estabilidade no emprego e possibilidade de progressão na carreira docente, a autonomia no trabalho, o tempo de lazer satisfatório e o sentimento de importância da sua atuação profissional (Koustelios, 2005; Koustelios & Tsigilis, 2005; Marques, Borges, & Adorno, 2008; Hardman & Marshall, 2000; Walton, 1973, 1974; cit in Both, Nascimento, Sonoo, Lemos & Borgatto, 2010).

Assim, verificamos que o stress nos professores é considerado como uma ameaça ao seu bem-estar, à sua auto-estima e ao seu valor pessoal, podendo mesmo levar ao

desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação profissional (Kyriacou, 1987; cit in Gomes et al., 2006).

Pressões Laborais

Os primeiros estudos sobre as pressões administrativas no âmbito da teoria da autodeterminação demonstraram como estas afetam diretamente os comportamentos interpessoais dos professores (Pelletier & Sharp, 2009). A associação entre a pressão no trabalho e a motivação dos professores é pois, bastante consistente nos estudos realizados em torno da Teoria da Auto-Determinação (Deci & Ryan, 2000).

As restrições perceptíveis no trabalho (pressões) influenciam negativamente a motivação auto-determinada dos professores (Pelletier, Lévesque & Legault, 2002). A pressão de trabalho nos professores influencia indiretamente a sua auto-determinação através da satisfação das suas necessidades psicológicas (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Estudos anteriores relatam que existe um elo de ligação importante entre pressões administrativas e os comportamentos interpessoais dos professores (Pelletier & Sharp, 2009). Esta pesquisa tem revelado que os professores não estão imunes às pressões da administração, tais como as restrições sobre currículos, limitações de tempo, a avaliação de desempenho, demandas ou recompensas para alto desempenho do aluno (Pelletier & Sharp, 2009). Segundo estudos recentes, estas pressões administrativas levam a que os professores se sintam menos satisfeitos a nível profissional, bem como no que refere às suas necessidades psicológicas básicas, sendo que quanto maior a pressão de trabalho dos professores menos satisfeitos estariam as suas necessidades básicas de competência, autonomia e relacionamento (Pelletier & Sharp, 2009). Por sua vez, o nível de satisfação destas necessidades psicológicas básicas parece estar diretamente ligado aos níveis de motivação auto-determinada dos professores (Pelletier & Sharp, 2009).

Segundo Pelletier et al. (2002), podemos definir 2 tipos de pressão para o trabalho a que os professores geralmente estão sujeitos. O primeiro tipo de pressão está relacionado com a perceção que os professores têm com os pares, com os métodos de ensino ou com o envolvimento em atividades escolares (Pelletier et al., 2002). O segundo tipo de pressão foi associado com a perceção dos professores que tinham liberdade limitada na determinação do

currículo do curso ou que tiveram que cobrir um currículo específico determinado pela administração da escola (Pelletier et al., 2002). Quando os professores são pressionados pela administração da escola ou por colegas a se comportar de uma maneira específica, eles também demonstram que são menos auto-determinados para o seu trabalho (Pelletier et al., 2002).

Estes dois tipos de pressões a que os professores estão sujeitos afetam não só diretamente os professores, como também os seus alunos. Os contextos onde a pressão ou recompensas são utilizadas podem afetar diretamente os professores e levá-los a tornarem-se mais controladores ou mais autónomos com os seus alunos (Pelletier et al., 2002). Ambientes onde os processos de autonomia estão mais evidentes em relação aos ambientes mais controlados, tendem a aumentar a motivação intrínseca e a motivação auto-determinada (Pelletier et al., 2002). Estes ambientes podem afetar diretamente os comportamentos dos professores, bem como os sentimentos de autonomia e motivação para com o seu próprio trabalho (Pelletier & Sharp, 2009).

Verificou-se ainda que os professores referiram que as pressões laborais tinham impacto no uso de estratégias motivacionais de ensino (Pelletier & Sharp, 2009). Num estudo realizado por Pelletier et al. (2002) observou-se uma relação entre as pressões administrativas no local de trabalho e os comportamentos de autonomia e de apoio dos professores que é influenciada pelo efeito dessas pressões sobre a sua motivação para o trabalho. Mais concretamente, se os professores se sentirem mais pressionados pelos colegas, pela administração e pelas limitações do currículo, menos auto-determinada será sua própria motivação para o trabalho e, por sua vez, menos autónomos serão perante os seus alunos (Pelletier & Sharp, 2009). Da mesma forma, Taylor e Ntoumanis (2007) entrevistaram professores de Educação Física sobre as suas razões para a escolha de determinadas estratégias motivacionais e verificaram que os professores indicaram que fatores relacionados com a escola, tais como as suas próprias avaliações de desempenho, restrições de tempo em aulas de Educação Física e pressão da administração da escola para se conformarem com certos métodos de ensino, afetaram o seu uso de diferentes estratégias motivacionais de ensino.

Assim podemos afirmar que quanto menor for a pressão no trabalho (pressão para cumprir com os padrões de desempenho, com um currículo e com colegas) maior/melhor será a motivação autodeterminada dos alunos. Para além deste facto, um maior número de professores mostrou que estava mais auto-determinado para o seu trabalho (Pelletier et al., 2002).

Por sua vez, quanto mais auto-determinados para o seu trabalho estavam os professores e os seus educandos, maiores eram os índices de autonomia na sala de aula (Pelletier et al., 2002).

De acordo com a Teoria da Auto-determinação, o efeito de eventos externos sobre a motivação intrínseca e sobre a auto-determinação dos professores, depende da maneira como um indivíduo percebe os contextos de autonomia ou de controlo (Pelletier & Sharp, 2009). Assim sendo, esses estudos mostram que os professores interpretam as pressões administrativas como um contexto de controlo, originando níveis mais baixos de satisfação e uma maior necessidade motivacional para um ensino mais controlador (Pelletier & Sharp, 2009).

Toda esta análise relativa às pressões laborais a que os professores estão sujeitos, por ser uma profissão bastante “stressante” e que envolve um intenso contacto com pessoas (Maslach & Leiter, 1999, cit in. Gomes & Quintão 2011) sugere que a longo prazo não haja tanta pressão dos órgãos de chefia, visto que um menor índice de pressão acarreta uma maior motivação dos alunos, como também dos professores não só a nível profissional, como a nível pessoal (Pelletier & Sharp, 2009).

Relação entre a Motivação dos Professores e dos Alunos

Vários estudos analisaram o impacto da motivação dos professores nos seus comportamentos interpessoais e na motivação dos seus alunos (Pelletier & Sharp, 2009). Existe de fato uma relação direta entre a percepção das motivações intrínsecas, extrínsecas e auto-determinadas dos alunos com o comportamento e atitudes dos professores (Pelletier e Vallerand, 1996; cit in Pelletier et al., 2002).

A associação entre a motivação dos alunos e o comportamento dos professores não está relacionado de forma direta, mas é mediado pela motivação dos professores (Pelletier et al., 2002). Isto sugere que o envolvimento dos alunos e a motivação intrínseca para as tarefas está associado a um maior envolvimento dos professores no seu trabalho (Pelletier et al., 2002). Por oposição, a falta de motivação dos alunos para a tarefa está associada à falta de envolvimento do professor no seu trabalho, criando um sentimento de incompetência (Pelletier et al., 2002).

Deste modo, podemos afirmar que existe uma estreita ligação entre a motivação dos professores e a motivação dos seus alunos, uma vez que a motivação dos professores traduz-se em diferentes comportamentos que são assimilados pelos seus alunos em ambiente de sala de aula (Roth et al., 2007; cit in Pelletier & Sharp, 2009).

De fato, os alunos que apresentam um maior interesse na aprendizagem e um maior prazer na tarefa são aqueles alunos que são ensinados por professores intrinsecamente motivados, comparativamente com professores extrinsecamente motivados (Wild et al., 1997; cit in Pelletier & Sharp, 2009).

Deste modo, foi sugerido que a motivação mais autónoma dos professores resulta numa maior motivação intrínseca dos alunos por duas razões (Roth et al., 2007; cit in Pelletier & Sharp, 2009). Em primeiro lugar, porque a motivação autónoma dos professores parece estar associada à percepção que eles têm do valor dos temas que lecionam, conduzindo a um melhor domínio desses mesmos temas e à disponibilização de melhores argumentos e exemplos na sua transmissão, bem como num maior envolvimento dos professores nas suas atividades de leção (Pelletier & Sharp, 2009). Em segundo lugar, porque é provável que os professores com uma orientação mais autónoma experienciem diretamente os benefícios associados a esta, dos quais resultará uma melhor qualidade de aprendizagem dos alunos (Pelletier & Sharp, 2009). Por esta razão, é preferível que os alunos aprendam num contexto

que promova esse tipo de motivação (autónoma) e o tipo de valores associados (Pelletier & Sharp, 2009). Por outro lado, uma motivação de ensino mais controlada leva a um ensino mais controlador que, por sua vez, contribuiu para reduzir os níveis de auto-determinação entre os alunos (Pelletier & Sharp, 2009).

Objetivo

Este documento foi elaborado e desenvolvido com o objetivo de procurar analisar a relação existente entre as pressões laborais percecionadas pelos professores de Educação Física e a sua própria motivação, em contexto escolar.

Para tal, serão apresentadas diferentes hipóteses de estudo, de modo a que se possam tirar conclusões acerca desta temática. As hipóteses de estudo são:

- Existe associação entre pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores de educação física;
- A associação entre pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores de educação física, depende/não depende dos anos de experiência.

Método

Desenho de Estudo

O desenho de estudo utilizado, foi transversal, uma vez que os questionários foram entregues em simultâneo.

Amostra/Participantes

A amostra é composta por um total de 141 professores que lecionam 3ºciclo (7º, 8º e 9ºano de escolaridade) e secundário (10º, 11º e 12º ano de escolaridade), no ano letivo de 2012/2013. Esta amostra foi retirada em várias escolas do distrito de Lisboa e Setúbal, sendo que todos os professores entrevistados estão atualmente no ativo. Foram analisados 63 professores do sexo masculino e 71 do sexo feminino. A todos os participantes neste estudo, foi dito que a participação seria voluntária e o anonimato foi garantido.

Instrumentos

Neste estudo os instrumentos de recolha de dados utilizados, foram questionários. Estes questionários foram aplicados a professores do 3º ciclo e do secundário, onde as questões colocadas eram todas relacionadas com a motivação dos professores para o ensino. Apesar de ter aplicado uma bateria de questionários bastante ampla para avaliar várias questões relacionadas com a motivação dos professores, neste estudo apenas foram utilizados dois questionários.

O primeiro questionário é designado por Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho (ERMT; Gagné et al., 2006) e avalia as motivações/regulações motivacionais dos professores direcionadas para toda a sua atividade profissional. é constituído por 5 subescalas, em que cada uma delas representa uma forma de regulação possível e são medidas através da escala de 7 pontos de Lickert, onde 1 representa discordo plenamente e 7 representa, concordo plenamente. As subescalas existentes são: motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação. Relativamente a este questionário, a consistência interna obtida no artigo de validação original, e medida através do alfa de Cronbach, foi a seguinte: regulação externa ($\alpha=0,75$), regulação introjetada ($\alpha=0,77$), regulação identificada ($\alpha=0,84$) e motivação intrínseca ($\alpha=0,91$). Este questionário foi complementado com a escala de amotivação, adaptada com base na Work Tasks Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008), cujo alfa de Cronbach foi de 0,77.

O segundo questionário representa a Escala de Pressões para o Trabalho (PT; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) e diz respeito á avaliação da satisfação das necessidades psicológicas básicas dos docentes. Este grupo é constituído por 4 subescalas: constrangimentos de tempo, pressão da autoridade escolar, avaliação de desempenho e pressão de pares/colegas. A escala usada neste grupo é a de Lickert de 7 pontos (varia de nada verdadeiro a muito verdadeiro). Neste caso, a consistência interna obtida no artigo de validação original, medida através do alfa de Cronbach, foi de 0,73 para as restrições de tempo da aula, de 0,75 para a pressão relacionada com a avaliação de desempenho e de 0,60 para a pressão relacionada com a autoridade escolar. Esta última encontra-se abaixo do aceitável ($\alpha<0,70$), pelo que os dados relativos a este tipo de pressão deverão ser interpretados com cautela.

Procedimentos

Operacionais

Para a elaboração deste estudo, foi utilizada a bateria de questionários, que englobava os instrumentos atrás referidos. Esta foi distribuída com uma carta de apresentação dirigida aos participantes, acerca dos objetivos e implicações da investigação e assegurava o carácter voluntário da sua participação. Apenas os participantes que concordaram com as condições de realização do estudo é que foram incluídos na amostra final. No sentido de garantir a confidencialidade e anonimato dos dados recolhidos, foi fornecido a todos os inquiridos um envelope no qual introduziam o questionário preenchido, que deveria ser posteriormente devolvido, devidamente fechado. A abertura dos envelopes contendo os questionários recebidos, foi sempre da única e exclusiva responsabilidade do grupo de investigadores responsáveis pelo estudo, de forma a garantir a confidencialidade dos dados.

Estatísticos

Para tratar e analisar todos os dados retirados dos inquéritos entregues, foram realizados dois testes estatísticos para as duas hipóteses de estudo propostas. O tratamento e análise estatística foram feitos no programa SPSS (versão 17.0 para Windows) e incluiu vários procedimentos estatísticos que serão referidos em seguida. É ainda importante referir que o nível de significância usado na análise estatística foi de 0,05.

Assim, Foram utilizadas as seguintes técnicas estatísticas:

- Para a primeira hipótese de estudo foi realizado o método estatístico de correlação de Spearman, uma vez que estamos a fazer uma associação entre duas variáveis, a pressão para o trabalho e as regulações motivacionais para o trabalho. O teste realizado foi o teste correlativo de Spearman, uma vez que não existe normalidade nas hipóteses estabelecidas. O coeficiente de correlação de Spearman (ρ) é uma medida não paramétrica, e a sua aplicação não depende da validação de pressupostos relativamente à distribuição dos dados.
- Para a segunda hipótese de estudo o método estatístico utilizado é designado por Correlação Parcial, que se assemelha bastante à correlação anterior, mas permite

adicionar uma outra variável. Assim irá ser analisada a associação da pressão para o trabalho com as regulações motivacionais para o trabalho, controlando para o possível efeito dos anos de experiência.

Resultados

Em seguida, é apresentada uma análise individual de cada uma das hipóteses de estudo definidas anteriormente, utilizando o tratamento estatístico mais adequado para cada uma delas.

Na primeira hipótese em estudo analisou-se a existência de uma associação entre as pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores de Educação Física.

Os resultados deste teste estão descritos na tabela 1.

	ERMT Motivação Intrínseca	ERMT Regulação Identificada	ERMT Regulação Introjetada	ERMT Regulação Externa	ERMT Amotivação
PT_TEMP					
Constrangimentos Temporais	0,11	0,20*	0,24**	0,08	0,16
PT_ESC					
Autoridade Escolar	-0,02	0,21*	0,28**	0,28**	0,20*
PT_AV					
Avaliação de Desempenho	-0,01	0,16	0,29**	0,10	0,19*
PT_PP					
Pressão de Pares	-0,12	-0,09	-0,01	0,03	0,06

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

De acordo com a análise das associações apresentada na tabela 1, verifica-se que existe uma associação entre a pressão para o trabalho relacionada com os constrangimentos temporais e a regulação identificada para o trabalho ($r=0,20$; $p=0,020$). Observa-se ainda uma associação significativa entre a percepção de constrangimentos temporais e a regulação introjetada para o trabalho ($r=0,24$; $p=0,006$). Relativamente às restantes variáveis, não se encontraram associações com a percepção de constrangimentos temporais. Estes resultados

sugerem que uma maior percepção de pressão resultante de constrangimentos temporais está relacionada com maiores níveis de regulação identificada e introjetada.

Na variável pressão para o trabalho exercida pela autoridade escolar, pode-se verificar que existe uma associação positiva com a regulação identificada ($r=0,21$; $p=0,015$). Existe também uma associação entre este tipo de pressão para o trabalho e a regulação introjetada ($r=0,28$; $p=0,001$), externa ($r=0,28$; $p=0,001$) e a amotivação ($r=0,20$; $p=0,02$) dos professores. Não existe qualquer associação entre a pressão para o trabalho exercida pela autoridade escolar e as restantes variáveis de regulação motivacional para o trabalho analisadas. Estes resultados sugerem que uma maior percepção de pressão exercida pela autoridade escolar está relacionada com maiores níveis de regulação identificada, introjetada, externa e amotivação dos professores.

Relativamente à análise da pressão para o trabalho relacionada com a avaliação de desempenho dos professores, pode verificar-se que existe uma associação positiva entre esta variável e a amotivação ($r=0,19$; $p=0,034$). Existe também uma associação positiva entre esta variável e a regulação introjetada ($r=0,29$; $p=0,001$). Em relação às restantes variáveis de regulação da motivação para o trabalho, não se encontraram quaisquer associações com a pressão para o trabalho relacionada com a avaliação de desempenho dos professores. Através da análise destes resultados, é possível afirmar que uma maior percepção de pressão relacionada com a avaliação de desempenho dos professores está relacionada com maiores níveis de regulação introjetada e amotivação. Por fim, não se encontraram relações significativas entre as pressões para o trabalho exercidas pelos pares e as regulações motivacionais para o trabalho.

Na segunda hipótese em estudo, analisou-se se a associação entre as pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores de Educação Física, era ou não dependente dos anos de experiência destes. Para tal, foi utilizado o procedimento estatístico designado por Correlação Parcial.

Os resultados estão apresentados na tabela 2.

	ERMT Motivação Intrínseca	ERMT Regulação Identificada	ERMT Regulação Introjetada	ERMT Regulação Externa	ERMT Amotivação
PT_TEMP					
constrangimentos	0,13	0,20*	0,30***	0,11	0,09
Temporais					
PT_ESC					
Autoridade Escolar	0,01	0,22*	0,29***	0,29***	0,13
PT_AV					
Avaliação de Desempenho	0,01	0,20*	0,30***	0,09	0,07
PT_PP					
Pressão de Pares	-0,12	-0,09	0,03	0,06	0,09

*p<.05; **p<.01; ***p<.001

Após a análise da tabela anterior, observa-se que a variável pressão para o trabalho relacionada com os constrangimentos temporais continuou a apresentar uma associação positiva e significativa com a regulação identificada ($r=0,20$; $p=0,034$) e com a regulação introjetada ($r=0,30$; $p=0,001$), o que sugere que esta relação é independente dos anos de experiência dos professores.

Por outro lado, a variável pressão para o trabalho exercida pela autoridade escolar deixou de estar significativamente associada à amotivação, mantendo-se inalterada para as restantes regulações: identificada ($r=0,22$; $p=0,020$), introjetada ($r=0,29$; $p=0,030$) e externa ($r=0,28$; $p=0,030$); manteve-se também não significativa para amotivação intrínseca. Estes resultados sugerem que os anos de experiência dos professores não parecem influenciar a relação entre este tipo de pressão e as regulações identificada, introjetada e externa, e a motivação intrínseca; porém, parecem ter influência na relação entre a perceção de pressão exercida pelas autoridades escolares e os níveis de amotivação dos professores.

Verifica-se também que passou a existir uma associação entre a variável da pressão para o trabalho relacionada com a avaliação de desempenho dos professores e a regulação identificada ($r=0,20$; $p=0,040$), para além da que já se tinha observado entre a mesma variável de pressão para o trabalho e a regulação introjetada ($r=0,30$; $p=0,001$). Este resultado sugere

que os anos de experiência têm influência sobre a pressão para o trabalho relacionada com avaliação de desempenho e o nível de regulação identificada dos professores. É ainda importante referir que deixou de existir uma associação entre esta variável de pressão laboral e o nível de amotivação dos professores, o que sugere que esta relação também é dependente dos anos de experiência dos professores.

Relativamente á análise da pressão para o trabalho exercida pelos pares, não houve quaisquer alterações relativamente aos dados anteriores, o que sugere que a relação com as regulações motivacionais dos professores é independente dos anos de experiência dos professores.

Discussão

O propósito primário deste estudo foi verificar se existem relações entre as pressões laborais dos professores e as suas motivações para o trabalho. Para tal foram definidas duas hipóteses de estudo, para melhor compreender estas relações: (1) existem associações entre as pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores para lecionar a disciplina de Educação Física; (2) a associação entre as pressões laborais percecionadas e a qualidade da motivação dos professores de educação física, depende/não depende dos anos de experiência dos professores.

Os resultados obtidos na análise da primeira hipótese de estudo, estão em consonância com estudos realizados anteriormente, que relatam a existência de um importante elo de ligação entre as pressões administrativas e os comportamentos interpessoais dos professores, assim como restrições sobre currículos, avaliações de desempenho, limitações de tempo ou mesmo questões relacionadas com o desempenho dos alunos (Pelletier & Sharp, 2009). No presente estudo, verificou-se que as pressões laborais influenciam não só a motivação dos professores para o trabalho, como também todas as práticas pedagógicas inerentes a todo o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, ao contrário do que foi observado em estudos anteriores, onde foi referido que a categoria docente é uma das classes mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência laboral ao nível das relações com os colegas (David & Quintão, 2012), a única variável de pressão para o trabalho que parece não ter qualquer influência na motivação dos professores, é a exercida pelos pares.

De acordo com estudos anteriores, as relações com os pares podem ser determinantes na atitude dos profissionais, uma vez que um professor poderá sentir-se satisfeito com a atividade profissional que realiza e, ao mesmo tempo, sentir-se descontente com o tipo de relações interpessoais que mantém com os seus colegas de trabalho ou, pelo contrário, poderá sentir-se satisfeito com o relacionamento que mantém com os seus colegas e descontente com aquilo que o seu trabalho lhe propicia (Quaresma, 2013). Neste caso, esta falta de associação de pressão dos pares com as várias regulações motivacionais para o trabalho pode dever-se simplesmente à boa relação que os professores têm com os seus pares e às interações positivas que existem entre os vários elementos da comunidade escolar. Estes relacionamentos positivos vão ao encontro com estudos anteriores, onde observou-se que nas escolas onde se consegue construir um bom nível de interações sociais entre os docentes, existe uma clara

potencialização dos resultados educacionais e do desenvolvimento laboral, tanto a nível individual como a nível coletivo (Raposo e Maciel, 2005). Esta análise vai ao encontro de estudos desenvolvidos nos anos 90 (Pastor e Erlandson, 1982) e outros ainda mais recentes (Sharma & Jyoti, 2006; Pedro & Peixoto, 2006), que demonstram as mesmas conclusões, sugerindo as boas relações estabelecidas com os pares a nível profissional como uma das principais causas que promovem e justificam a satisfação profissional entre a classe docente (Pedro, 2011).

De acordo com os resultados anteriormente apresentados, verificou-se uma associação entre a pressão para o trabalho relacionada com os constrangimentos temporais e as regulações identificada e introjetada. A regulação identificada apresentada pelos professores no processo de ensino parece ser positivamente influenciada pelos constrangimentos temporais, como o tempo de aula ou a carga horária. Isto poderá ocorrer pela necessidade que os professores têm em reconhecer e aceitar o valor subjacente dos regulamentos associados ao seu trabalho e às suas funções (Deci & Ryan, 2000). Segundo Deci e Ryan (2000), os professores ao identificarem-se com o valor de um determinado comportamento, como as questões temporais, deverão interiorizar mais facilmente a sua regulação. Por sua vez, este é um processo, que é considerado inevitável, para que cada docente possa realizar a sua atividade mais (e melhor) motivada (Deci et al., 1991).

A associação entre a perceção dos constrangimentos temporais e a regulação introjetada para o trabalho parece ter influência na maneira do professor intervir na aula devido à pressão interna e sentimentos de culpa a que estes estão sujeitos (Edmunds et al., 2009). Assim, esta associação vai ao encontro do que foi referido anteriormente, onde se verificou que os professores referiram que fatores como limitações de tempo provocavam pressões sobre a motivação para o trabalho no processo de ensino-aprendizagem (Pelletier et al., 2002), e tinham impacto no uso de estratégias motivacionais de ensino (Pelletier & Sharp, 2009).

Estes resultados, poderão ser explicados de acordo com estudos anteriores, onde é referido que os docentes com menor carga semanal e a lecionar em níveis de ensino superiores apresentavam maior satisfação com a vida e uma menor exaustão emocional, sendo que quanto maior era a carga letiva, maior era a exaustão emocional evidenciada pelos professores (David & Quintão, 2012).

De acordo com os resultados, existe também uma associação entre a pressão para o trabalho exercida pela autoridade escolar e as regulações identificada, introjetada e externa

dos professores. Estes tipos de regulações parecem ser promovidas por todos os planos administrativos e burocráticos a que os professores estão sujeitos a nível institucional, indo ao encontro de estudos anteriores que sugerem que as pressões administrativas, que são colocadas sobre os professores por exigências da organização escolar, são um fator que influencia a forma de agir dos mesmos (Deci et al., 1991). Como sugere Gomes, Peixoto, Pacheco e Silva (2012), se retirarmos questões relacionadas com os comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos, os professores parecem ser mais pressionados por atividades não diretamente associadas à docência, como a realização de tarefas de natureza burocrática e administrativa, bem como por todas as pressões de tempo e excesso de trabalho característicos da atividade de docência.

Os professores parecem sentir-se, também, bastante influenciados e pressionados por questões relacionadas com pressão laboral exercida pelas avaliações de desempenho. No presente estudo, esta pressão relacionou-se com maiores níveis de amotivação e regulação introjetada. De acordo com estudos anteriores, quando os professores são avaliados quanto ao seu desempenho, sentem uma falta de intenção e ausência de motivação (Deci & Ryan, 1985, 1991; cit in Deci & Ryan, 2000). Esta falta de intenção e vontade, resulta numa falta de competência ou numa crença de que uma atividade não é importante, e é frequente quando um indivíduo não percebe as contingências entre a sua conduta e o resultado desejado (Deci e Ryan, 2000). Por outro lado, a regulação introjetada refere-se a ações que são executadas por um indivíduo quando eles sentem que eles devem participar de uma atividade (Standage et al., 2003). Este tipo de regulação, está associado com as pressões derivadas da avaliação de desempenho, talvez por ser uma forma relativamente controlada de regulação em que os comportamentos (ex.: desempenho profissional) são realizados para evitar emoções negativas (ex.: ansiedade e culpa), para apoiar a auto-estima condicional, ou para melhorar o ego (Deci & Ryan, 2000). Isto vai de encontro com o que foi revisto anteriormente onde, através de entrevistas a professores, conclui-se que as avaliações de desempenho afetam o uso de diferentes estratégias motivacionais de ensino, como também a própria motivação do professor no processo de ensino-aprendizagem (Taylor et al., 2008).

Assim, relativamente á primeira hipótese de estudo e através dos resultados obtidos no presente estudo e dos estudos incluídos na revisão bibliográfica anteriormente realizada, que fatores relacionados com a escola, tais como as avaliações de desempenho, restrições de tempo em aulas de Educação Física e as pressões escolares a nível administrativo e

burocrático, afetam a qualidade da motivação dos professores (e.g., Taylor et al., 2008; Pelletier & Sharp, 2009).

Em relação à análise dos resultados da segunda hipótese de estudo, é possível destacar a influência que os anos de serviço dos professores têm na relação entre a percepção de pressão exercida pelas autoridades escolares e os níveis de amotivação dos mesmos. Os anos de experiência dos docentes também condicionaram a associação entre a pressão para o trabalho relacionada com a avaliação de desempenho e o nível de regulação identificada e amotivação dos docentes.

Não existe um consenso na comunidade científica quanto ao papel dos anos de experiência docente. Há estudos que mostram que existe uma relação inversa entre o tempo de serviço como docente e o evitamento cognitivo e a descarga emocional e, ainda, que o tempo de experiência dos professores não está relacionado com a satisfação com a vida (David & Quintão, 2012). No entanto, a maioria das teorias acerca desta temática afirmam que a satisfação profissional progride de forma inversa aos anos de carreira, sendo os professores mais velhos, quem evidencia menor satisfação no trabalho (Gursel, Sunbul & Sari, 2002; cit in Pedro & Peixoto, 2006).

Relativamente à pressão para o trabalho relacionada com os constrangimentos temporais, os resultados obtidos sugerem que os anos de experiência parecem não influenciar a relação entre esta pressão laboral e as regulações motivacionais dos professores para a atividade de docência.

Isto não está de acordo com estudos anteriores, onde a análise da carga horária dos professores mostrou que os que trabalhavam mais horas, evidenciavam maiores pressões relacionadas com o tempo, com a carreira docente e com o trabalho burocrático a que estão sujeitos (Correia et al., 2010). Este fator poderá acabar por pressionar os professores de um modo mais significativo na sua atividade docente, podendo ter consequências negativas na própria motivação dos professores, bem como numa menor atenção dada aos alunos (Correia et al., 2010). É ainda importante referir que, de acordo com alguns estudos, os professores mais novos parecem ter uma maior tolerância aos aspetos mais negativos da profissão, como é o caso das restrições de tempo impostas pela autoridade escolar, o que pode explicar os resultados obtidos neste estudo (Gomes & Quintão 2011).

Por outro lado, verificou-se que os anos de serviço dos professores têm influência na relação entre a percepção da pressão exercida pelas autoridades escolares e os níveis de amotivação dos professores. Esta análise está de acordo com estudos realizados anteriormente que mostraram que a amotivação dos professores (refletida numa sensação de falta de competência ou numa descrença face à importância da sua atividade) está relacionada com maiores níveis de stress a que estes estão sujeitos (Gomes et al., 2006). Segundo estes estudos, os níveis de stress parecem variar em função dos anos de experiência dos professores, sendo que os professores com mais anos de experiência (superior a nove anos) percecionam maiores dificuldades do que os seus colegas mais novos (até dois anos de trabalho), em áreas de carácter burocrático e administrativo (Gomes et al., 2006). Foram também encontrados resultados similares por Cruz e Mesquita (1988), num estudo com 212 professores de escolas secundárias do distrito de Braga, onde aspetos relacionados com a estrutura organizacional dos estabelecimentos de ensino (ex.: falta de participação nas decisões a tomar ou política disciplinar inadequada da escola) condicionaram mais os professores com cinco ou mais anos de serviço, do que aqueles com menor experiência profissional (cit in Gomes et al., 2006).

De fato, de acordo com estas evidências apresentadas e de acordo com os resultados obtidos no presente estudo, pode-se concluir que a pressão para o trabalho exercida pela autoridade escolar tem influência na motivação dos professores para o trabalho e que esta é influenciada pelos anos de experiência dos mesmos.

Relativamente á análise da pressão para o trabalho relacionada com a avaliação de desempenho, os resultados obtidos sugerem que os anos de experiência parecem ter influência na relação entre esta pressão laboral e os níveis de amotivação dos professores. Estas associações parecem ser influenciadas pelos anos de experiência, o que vai ao encontro com estudos realizados por Pelletier e Sharp (2006), onde é referido que os professores não estão imunes às pressões como a avaliação de desempenho. Segundo alguns estudos, parecem existir algumas situações (ex., política pedagógica e distribuição de serviço docente) que colocam os profissionais mais velhos com mais problemas de exaustão emocional e de stress (Kinnunen, Parkatti, & Rasku, 1994; Verhoeven, Kraaij, Joeke, & Maes, 2003; cit in Correia et al., 2010). Uma destas situações é a avaliação a que estão sujeitos, e que parece ser agravada com o passar dos anos de serviço, dado que os professores continuam a ser alvos frequentes de criticismos oriundos dos mais variados quadrantes, sendo que a sua autoridade é

constantemente colocada em questão e a sua eficácia na sala de aula comprometida (Quaresma, 2013).

Por fim, e de acordo com a análise realizada, os resultados sugerem que os anos de experiência dos docentes não afetam a associação entre as variáveis de pressão para o trabalho exercida pelos pares e as regulações motivacionais para o trabalho, como já foi revisto anteriormente.

Limitações

Como uma limitação a este estudo, pode-se referir a natureza e dimensão da amostra, sendo necessário a recolha de informação em amostras com maiores dimensões e mais heterogéneas quanto às variáveis demográficas.

Outra limitação a este estudo seria a questão do desenho do estudo realizado para a obtenção dos dados relativos aos professores. Sendo um estudo transversal, onde a recolha é feita apenas uma vez, os professores podem não ter consistência nas suas respostas.

Investigações Futuras

Tendo por base o estudo efetuado, surgem algumas questões que se julgam importantes de virem a ser exploradas futuramente por outros investigadores.

Em primeiro lugar, seria interessante e pertinente replicar este estudo recorrendo com uma amostra mais representativa, distribuída pela totalidade do país, permitindo assim ter uma aferição mais abrangente face à questão de estudo.

Seria também interessante analisar, para além das pressões referidas neste estudo, outros aspetos como perceção que os alunos têm da atitude e comportamentos dos alunos face à disciplina de Educação Física, de modo a averiguar qual destes afetaria mais as regulações motivacionais dos professores.

Por fim, e como sugerem já alguns estudos realizados nesta área, seria pertinente analisar a questão do género dos professores, como fator influenciador nos comportamentos que estes tomam em todo o processo pedagógico.

Conclusão

A classe docente, é uma das classes mais expostas a ambientes conflituosos e de alta exigência laboral, uma vez que está sujeita a diferentes domínios de pressão, que podem ser originados pelos alunos (baixa motivação, comportamentos de indisciplina), pela natureza do trabalho realizado (pressões de tempo, excesso de tarefas a realizar, lidar com a mudança) ou pelas relações estabelecidas com os colegas e a organização escolar (conflitos profissionais, baixo apoio social).

Através deste estudo, é possível afirmar que existe de fato uma relação entre as pressões administrativas e os comportamentos interpessoais e motivacionais dos professores em ambiente laboral. As pressões laborais influenciam não só a motivação dos professores para o trabalho, como também todas as práticas pedagógicas inerentes a todo o processo de ensino-aprendizagem. Por sua vez, os anos de experiência dos docentes são um aspeto que pode influenciar as motivações, atitudes e comportamentos dos professores nas aulas de Educação Física, consoante as pressões laborais a que estes estão sujeitos.

Em suma, este trabalho de investigação mostrou que os professores não estão imunes às pressões da administração, tais como as restrições sobre currículos, limitações de tempo, ou exigências para o alto desempenho dos alunos.

Bibliografia

- Both, J., Nascimento, J., Sonoo, C., Lemos, C. & Borgatto, A. (2010). Condições de vida do trabalhador docente: Associação entre estilo de vida e qualidade de vida no trabalho de professores de Educação Física. *Motricidade*, 6 (3), 39-51;
- Correia, T., Gomes, A. & Moreira, S. (2010). Stresse Ocupacional em Professores do Ensino Básico: Um Estudo Sobre as Diferenças Pessoais e Profissionais. *Actas do VII Simpósio Nacional de Investigação em Psicologia*;
- David, I. & Quintão, S. (2012). Burnout em Professores: a sua Relação com a Personalidade, estratégias de Coping e Satisfação com a Vida. *Acta Med Port*, 25 (3), 145-155;
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268;
- Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L. & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3 & 4), 325-346;
- Edmunds, J., Ntoumanis, N. & Duda, J. (2009). Helping your Clients and Patients Take Ownership Over their Exercise: Fostering Exercise Adoption, Adherence, and Associated Well-being. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13 (3);
- Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H. & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16 (2), 256–279;
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M., Aubé, C., Morin, E., Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4) 628 –646;

- Gomes, A., Montenegro, N., Peixoto, A. & Peixoto, A. (2010). Stress Ocupacional no Ensino: um Estudo com Professores dos 3º Ciclo e Ensino Secundário. *Psicologia & Sociedade*, 22 (3), 587-597;
- Gomes, A., Peixoto, A., Pacheco, R. & Silva, M. (2012). Stress ocupacional e alteração do Estatuto da Carreira Docente português. *Educação e Pesquisa*, 38 (2), 357-371;
- Gomes, A. & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 2 (29), 335-344;
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93;
- McDonough, M. & Crocker, P. (2007). Testing Self-Determined Motivation as a Mediator of the Relationship Between Psychological Needs and Affective and Behavioral Outcomes. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29, 645-663;
- 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. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes-A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7(2), 194–202;
- Murcia, J., Coll, D. & Pérez, L. (2009). Self-Determined Motivation and Physical Education Importance. *Human Movement*, 10(1), 5–11;
- Pedro, N. (2011). Auto-eficácia e Satisfação Profissional dos Professores Colocando os Construtos em Relação num Grupo de Professores do Ensino Básico e Secundário. *Revista de Educação*, 18 (1), 23 – 47;

Pedro, N. & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico. *Análise Psicológica*, 2 (24), 247-262;

Pelletier, L., Lévesque, C. & Legault, L. (2002). Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers' Motivation and Teaching Behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186–196;

Pelletier, L. & Sharp, E. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 174–183;

Quaresma, J. (2012). Descontentamento e o Desgaste Profissional dos Professores dos Ensino Básico e Secundário. *Actas do 22º Colóquio Internacional da ADMEE-EUROPE*.

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

Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), 97–110;

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

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

Taylor, I., 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;

Anexos

ERMT

As afirmações seguintes refletem potenciais razões para se desempenhar um determinado trabalho. Tendo em conta a sua ocupação principal, indique para cada uma das seguintes afirmações até que ponto elas refletem a suas razões atuais para trabalhar. **Lembre-se que as respostas são confidenciais.**

Escala: 1 (Nada) a 7 (Exatamente)

1. Porque gosto muito deste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
2. Escolhi este trabalho porque ele me permite alcançar os meus objetivos de vida	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque tenho de ser um dos melhores na minha profissão	1 2 3 4 5 6 7
4. Porque este trabalho me permite ter um certo nível de vida	1 2 3 4 5 6 7
5. Não sei, não vejo a relevância deste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque me divirto no desempenho do meu trabalho	1 2 3 4 5 6 7
7. Porque este trabalho satisfaz os meus planos de carreira profissional	1 2 3 4 5 6 7
8. Porque o meu trabalho é a minha vida e eu não quero falhar	1 2 3 4 5 6 7
9. Porque este trabalho me permite ganhar todo o dinheiro que necessito	1 2 3 4 5 6 7
10. Não sei, não vejo a finalidade deste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
11. Pelos momentos de prazer que este trabalho me traz	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque este trabalho se ajusta aos meus valores pessoais	1 2 3 4 5 6 7
13. Porque a minha reputação depende dos resultados que tenho neste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
14. Faço este trabalho pelo salário/vencimento	1 2 3 4 5 6 7
15. Não sei, não vejo razão para fazer este trabalho	1 2 3 4 5 6 7

PT

As frases que se seguem, referem-se às suas sensações relativamente ao seu ambiente de trabalho. Indique por favor, qual é para si, a veracidade de cada uma das afirmações, assinalando com um círculo uma resposta para cada item. **Lembre-se que as respostas são confidenciais.**

Escala: 1 (Nada verdadeiro) a 7 (Muito verdadeiro)

Como é o meu ambiente de trabalho?

1. Gostava que as aulas de EF fossem mais longas	1 2 3 4 5 6 7
2. Se os alunos não tiverem um bom desempenho, isso terá reflexos negativos na avaliação do meu próprio desempenho	1 2 3 4 5 6 7
3. Sinto-me restringido pelo reduzido número de horas letivas, contemplado no horário escolar, para a disciplina de EF	1 2 3 4 5 6 7
4. Por vezes, tenho que omitir alguns conteúdos das aulas de EF devido à falta de tempo	1 2 3 4 5 6 7
5. A minha escola avalia-me negativamente se os meus alunos não alcançarem bons resultados	1 2 3 4 5 6 7
6. Por vezes, tenho que me apressar para concluir a matéria da aula	1 2 3 4 5 6 7
7. Sinto-me pressionado, porque o meu desempenho é avaliado	1 2 3 4 5 6 7
8. Gostaria de ter mais autonomia na lecionação das aulas, mas a política da escola não o permite	1 2 3 4 5 6 7
9. Sou responsabilizado pelos resultados dos meus alunos	1 2 3 4 5 6 7
10. Os métodos de ensino são definidos pela política da escola	1 2 3 4 5 6 7
11. Tenho de atuar conforme os métodos de ensino que são seguidos pelos meus colegas	1 2 3 4 5 6 7
12. Os meus colegas suportam as iniciativas que tenho enquanto professor de EF	1 2 3 4 5 6 7