

ANA ISABEL FERREIRA FERRO

**A SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS E
A QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO: INFLUÊNCIA
DA PONDERAÇÃO DA NOTA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA PARA A MÉDIA DE INGRESSO AO
ENSINO SUPERIOR**

Orientador: Prof. Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

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

Lisboa

2014

ANA ISABEL FERREIRA FERRO

**A SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS E
A QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO: INFLUÊNCIA
DA PONDERAÇÃO DA NOTA DE EDUCAÇÃO
FÍSICA PARA A MÉDIA DE INGRESSO AO
ENSINO SUPERIOR**

Seminário/Relatório de Estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestres 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

Orientadora: Prof. Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Agradecimentos

O presente documento não seria possível sem a colaboração das escolas, professores e alunos que se disponibilizaram para a concretização do mesmo.

Um profundo e sincero agradecimento à **professora Eliana Carraça**, que mais do que uma orientadora, foi uma conselheira, disponibilizando-se sempre para auxiliar no possível.

A todos os **professores**, que contribuíram para o meu desenvolvimento não só profissional mas também pessoal, em especial à professora **Isabel Mocho**, orientadora de Estágio Pedagógico, que me transmitiu as competências necessárias para a profissão de docente.

À minha **família**: aos meus pais e irmão, por incutirem valores que garantiram uma boa educação e desenvolvimento, e por proporcionarem a manutenção dos meus estudos; ao meu sobrinho, que desde o seu nascimento transformou a minha vida, tornando-me uma pessoa mais feliz e completa.

Aos meus **amigos**, que sempre estiveram comigo nos momentos bons e menos bons. Um agradecimento especial à minha melhor amiga, Raquel Póvoas, que considero uma segunda irmã.

A todas as pessoas que passaram na minha vida e, de alguma forma, contribuíram para a pessoa que sou hoje.

Resumo

Introdução: O presente estudo visa analisar as diferenças na motivação e satisfação das necessidades básicas entre os alunos cuja nota de Educação Física é ponderada para a nota de ingresso ao Ensino Superior e os seus pares em que não o é. Por outro lado, procura também investigar se estas diferenças são dependentes do índice de funcionamento autónomo.

Método: Participaram no estudo 721 alunos do Ensino Secundário (243 do 10º ano, 195 do 11º ano e 283 do 12º ano), de várias escolas do distrito de Lisboa. Foram aplicados questionários com o intuito de analisar a motivação e satisfação das necessidades básicas dos alunos, bem como o seu índice de funcionamento autónomo (traço de personalidade).

Resultados: Verificou-se que os alunos do 12º ano, para quem a disciplina era ponderada para o cálculo de ingresso ao ensino superior, apresentaram motivações mais autodeterminadas e melhor satisfação das necessidades básicas, em comparação com os alunos do 10º e 11º anos, os quais apresentaram maiores níveis de motivações mais controladas. Quando realizado o ajustamento para o índice de funcionamento autónomo, apurou-se que este traço de personalidade não teve influência nos resultados observados na comparação entre os grupos.

Conclusões: Quando a disciplina de Educação Física é ponderada para o cálculo da média final de ensino secundário, os alunos parecem revelar motivações mais autónomas e melhor satisfação das necessidades básicas. Pelo contrário, quando a disciplina deixa de ser considerada para este cálculo, os alunos parecem apresentar maiores níveis de amotivação para as aulas de Educação Física. Os resultados observados não parecem ser dependentes do índice de funcionamento autónomo.

Palavras-chave: Motivação; Teoria da Autodeterminação; Índice de Funcionamento Autónomo; Educação Física; Ponderação para Média Final.

Abstract

Introduction: The present study aimed to analyze the differences in motivation and satisfaction of basic psychological needs between students for whom Physical Education was weighted for admission in higher education and those for whom it stopped counting. On the other hand, it was intended to investigate if these differences were dependent on the index of autonomous functioning.

Method: A total of 721 high school students (243 of 10th year, 195 of 11th year and 283 of 12th year), from several schools of the Lisbon district, participated in this study. Questionnaires were administered in order to analyze the quality of motivation and the satisfaction of basic psychological needs of students, as well as to assess their degree of autonomous functioning (personality trait).

Results: Main findings showed that 12th grade students, for whom physical education was weighted for admission in higher education, presented more autonomous motivations and better satisfaction of the basic psychological needs, in comparison with students from the 10th and 11th grades, who revealed more controlled motivations. Adjustment analysis for the effect of autonomous functioning showed that this personality trait had no influence on the results observed in between-group comparisons.

Conclusions: When Physical Education classification is weighted in the rate of the final mean of high school, students appear to reveal more autonomous motivations and better satisfaction of the basic psychological needs. In contrast, when Physical Education is not weighted in this final rate, students appear to reveal greater levels of amotivation. These findings seem to be independent of the index of autonomous functioning.

Keywords: Motivation, Self-determination Theory; Index of Autonomous Functioning; Physical Education, Contribution to Final Average Classification.

Índice

Agradecimentos.....	3
Resumo.....	4
Abstract	5
Índice	6
Introdução.....	8
<i>Teoria da Autodeterminação</i>	8
<i>Teoria da Autodeterminação e Educação Física</i>	11
<i>Índice de Funcionamento Autónomo</i>	13
<i>História da Educação Física no Currículo Escolar</i>	15
Objetivo do Estudo	16
Hipóteses	16
Método.....	17
Desenho	17
Amostra	17
Instrumentos	18
Operacionais.....	21
Estatísticos.....	21
Implicações Futuras.....	26
Limitações do Estudo	27
Anexos.....	33
Anexo 1 – Questionário de Caracterização – Alunos de EF	33
Anexo 2 – PLOCQ	35
Anexo 3 – SNPB_EF.....	36
Anexo 4 – IAF	38

Índice de Tabelas

Tabela 1 - Continuum de Motivação. Adaptada de Edmunds, Ntoumanis & Duda (2009)	10
Tabela 2 - Diferenças nos tipos de motivação entre os alunos cuja nota não conta vs. conta para a média final	22
Tabela 3 - Diferenças nas necessidades psicológicas básicas entre os alunos cuja nota não conta vs. conta para a média final	23

Introdução

Atualmente, são reconhecidos os inúmeros benefícios que advêm da prática de atividade física: desde o bem-estar psicológico, à melhoria da auto-estima e do desenvolvimento social e moral, passando pela ajuda ao combate do excesso de peso e da obesidade, ou aos fatores de risco de doenças crônicas, como a hipertensão (Biddle, Cavill & Sallis, 1998). Por outras palavras, a prática regular de atividade física proporciona múltiplos benefícios para a saúde.

De acordo com Tammelin et al (2003, citado por Costa, 2010), “como os hábitos de atividade física desenvolvidos nas fases precoces da vida podem persistir durante a idade adulta, uma participação adequada na atividade física durante a infância e adolescência pode ser fundamental na prevenção da obesidade e de doenças crônicas na idade adulta”. Desta forma, uma criança bem educada fisicamente terá maior probabilidade de levar um estilo de vida saudável e ativo na sua vida adulta e vice-versa (uma criança sedentária terá maior probabilidade de levar um estilo de vida pobre na vida adulta).

No entanto, são também conhecidos os baixos níveis de atividade física dos jovens e adolescentes, que não chegam a ser suficientes para promover uma boa qualidade de vida, com saúde. Neste sentido, a disciplina curricular de Educação Física assume um papel preponderante para estes jovens, aumentando os níveis de atividade física dos mesmos (Ntoumanis, 2005).

Ntoumanis, Pensgaard, Martin e Pipe (2004) referem que, para alcançar o objetivo de aumentar os níveis de atividade física dos jovens, é imprescindível que esses se encontrem motivados para participar nas aulas de Educação Física. Assim sendo, a motivação assume um papel crucial no alcance deste objetivo, uma vez que é através dela que o Homem mantém ou não hábitos de vida saudáveis, incluindo naturalmente a prática regular de atividade física.

Teoria da Autodeterminação

O quadro teórico utilizado no presente trabalho foi a teoria da autodeterminação (TAD). Esta teoria é mundialmente reconhecida e tem sido frequentemente utilizada em diversos estudos sobre a motivação, inclusive na área da Educação Física (Deci & Ryan,

2000; Standage, Duda & Ntoumanis, 2005; Ntoumanis, Standage & Spray, 2010; Murcia, Coll & Pérez, 2009, etc.).

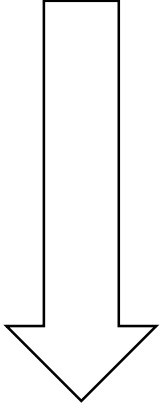
A teoria da autodeterminação é considerada uma macro-teoria da motivação humana, emoção e personalidade (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010).

Deci e Ryan (2000) propõem uma teoria assente na ideia de que ordens de motivos subjacentes à motivação podem variar de pessoa para pessoa, fruto do nível de interiorização que cada uma faz das suas próprias experiências, em função do contexto, isto é, do meio envolvente. De acordo com a teoria da autodeterminação, a motivação humana requer a consideração de três necessidades psicológicas inatas de autonomia, competência e relacionamento positivo. É a satisfação ou não destas necessidades que vai determinar o tipo de motivação, a qual pode ser considerada segundo três níveis distintos, que se organizam num continuum: amotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. Importa realçar que, quando estas necessidades são satisfeitas, promovem formas mais autodeterminadas de motivação, melhor funcionamento psicológico e bem-estar. Em contraste, quando estas necessidades são frustradas, o interesse intrínseco e o bem-estar diminuem (Standage et al., 2005; Ferrer-Caja & Weiss, 2000).

Deci e Ryan (2000) propuseram diferentes tipos de motivação, que se organizam num continuum de autodeterminação: da amotivação, passando por vários tipos de motivação extrínseca, e terminando na motivação intrínseca. Estes autores definiram a amotivação como a ausência de motivação (ex: eu participo nas aulas de EF mas não percebo porque é que tenho de fazer EF) e consideraram os seguintes tipos de motivação extrínseca: a regulação externa, que pressupõe a realização de uma ação para satisfazer exigências externas (ex: eu participo nas aulas de EF porque é o que é suposto eu fazer); a regulação introjetada, que resulta nos comportamentos efetuados para evitar sentimentos de culpa ou ansiedade (ex: eu participo nas aulas de EF porque me sentiria culpada se não o fizesse); a regulação identificada, que representa um nível mais autónomo, cujos comportamentos são aceites ou reconhecidos como importantes para o indivíduo (ex: eu participo nas aulas de EF porque é importante para mim fazer bem os exercícios na EF); por último, a regulação integrada, a mais próxima da motivação intrínseca, que se aproxima dos valores (ex: participo nas aulas de EF porque sei que é importante ter um estilo de vida saudável). Por outras palavras, o indivíduo realiza uma ação devido aos seus valores e às suas aspirações. No entanto, embora se aproxime de

uma regulação mais autónoma, continua a ser um tipo de regulação externa. Finalmente, a motivação intrínseca caracteriza-se pelo empenho e envolvimento numa determinada atividade pelo puro prazer e interesse que dela advém (Deci & Ryan, 2000).

Tabela 1 - Continuum de Motivação. Adaptada de Edmunds, Ntoumanis & Duda (2009)

Motivação Intrínseca: Diversão e satisfação	Mais autónomo  Mais Controlado Amotivado
Regulação integrada: Aproxima-se dos valores	
Regulação identificada: Comportamento importante para o indivíduo	
Regulação introjetada: Sentimentos de culpa	
Regulação externa: Pressões externas	
Amotivação: Ausência de motivação	

De acordo com o expresso na tabela 1, e tal como referido anteriormente, os tipos de motivação variam num continuum de autodeterminação (ou autonomia), indo desde o mais autónomo até ao mais controlado ou amotivado. Estes tipos de motivação podem ser, assim, divididos em motivações autónomas (motivação intrínseca, regulação integrada e regulação identificada), em motivações controladas (regulação introjetada e regulação externa) e em amotivação.

A teoria da autodeterminação propõe a existência de uma relação entre os tipos de motivação adotados e o funcionamento psicológico do ser humano, sugerindo que uma regulação mais autónoma se reflete no bem-estar psicológico, ao passo que uma regulação mais controlada se reflete de forma negativa na saúde psicológica do indivíduo (Deci & Ryan, 2000). Esta relação tem sido suportada empiricamente (Blais, Brière, Lachance, Riddle & Vallerand, 1993, cit. por Fernet, 2013).

Segundo Deci e Ryan (2000), o ser humano torna-se mais ou menos interessado e envolver-se mais ou menos na atividade em função do nível de satisfação das

necessidades psicológicas básicas que desta advém, que por sua vez depende das condições sociais/contextuais presentes no local onde o indivíduo se encontra e/ou desenvolve. Se estas condições forem favoráveis à satisfação das necessidades básicas, estas conduzirão ao desenvolvimento de motivações mais autónomas; o contrário ocorre se as necessidades não forem satisfeitas (i.e., desenvolvem-se motivações mais controladas). Desta forma, o meio envolvente deve criar as condições necessárias para que o indivíduo se sinta autónomo, promovendo a satisfação das necessidades básicas (Deci & Ryan, 2000), uma vez que existe uma forte relação entre o meio ambiente e o bem-estar do indivíduo (Gunnel, Crocker, Wilson, Mack & Zumbo, 2013). Para que estas condições sejam criadas, o meio ambiente deve ser rico em apoio à autonomia, estrutura e envolvimento interpessoal (Edmunds et al., 2009).

Quando o ambiente promove experiências de suporte à autonomia e à competência, resulta em regulações mais autodeterminadas; pelo contrário, quando o ambiente é controlador e avaliativo, promove pressões externas e internas (auto-impostas) relativamente a determinados resultados e, em consequência, os indivíduos tendem a regular-se de forma mais controlada (Deci & Ryan, 1985).

Teoria da Autodeterminação e Educação Física

Atualmente, a teoria da autodeterminação tem sido frequentemente testada no contexto da Educação Física.

Deci e Ryan (2000) verificaram que os contextos sociais e as diferenças individuais que suportam a satisfação das necessidades básicas facilitam os processos naturais de crescimento, incluindo comportamentos intrinsecamente motivados, ao passo que, quando estes contextos suportam a frustração das necessidades básicas, associam-se a pobres motivações, pior performance e bem-estar.

Sas-Nowosielski (2008), por sua vez, procurou determinar se a perceção de competência, autonomia e relacionamento positivo estão correlacionados com as regulações motivacionais. Os resultados indicaram que há um impacto significativo das necessidades básicas em todos os tipos de regulações, destacando-se uma influência positiva mais forte nos tipos de regulações mais autónomas.

Murcia et al (2009) realizaram um estudo semelhante, cujos resultados corroboram com o de Sas-Nowosielski (2008), indicando que há uma relação positiva entre a satisfação das necessidades básicas e motivações mais autodeterminadas, que resulta numa atitude mais positiva dos alunos face à disciplina de EF.

Gunnel et al (2013) testaram a teoria das necessidades básicas com o intuito de determinar se a frustração da autonomia, competência e relacionamento positivo contribui para compreender o bem-estar ou mau-estar. Uma vez mais, os resultados evidenciaram uma relação positiva entre a satisfação das necessidades básicas e o afeto e a vitalidade, e uma ligação negativa entre a frustração destas e o afeto negativo.

Com o intuito de analisar a invariância desta subteoria (necessidades básicas), Vlachopoulos et al (2013) compararam a satisfação da autonomia, competência e relacionamento positivo em diferentes países: Grécia, Espanha, Portugal e Turquia. Os resultados sustentaram a validade desta subteoria, não variando em culturas distintas.

No que concerne ao contexto e ao envolvimento dos alunos na aula de EF, Taylor, Ntoumanis et al (2010) exploraram as necessidades básicas e os tipos de regulação motivacional dos alunos na disciplina, analisando a relação entre estes e o esforço/empenho demonstrado na mesma. Os resultados do estudo indicaram que a perceção de competência e os tipos de regulação mais autodeterminados se revelaram como preditores consistentes do envolvimento dos alunos na aula.

Standage et al (2006) analisaram a relação entre os tipos de motivação dos alunos nas aulas de EF e o esforço/empenho demonstrado. Os resultados evidenciaram uma relação positiva entre um contexto de suporte à autonomia e a satisfação das necessidades básicas.

Londsdale, Sabiston, Raedeke, Ha e Sum (2009) corroboram com estes resultados, acrescentando que aulas de EF que fornecem oportunidade de escolha aos alunos estão associadas a maiores índices de atividade física nos períodos livres. Por outras palavras, maior envolvimento dos alunos promove uma motivação mais autodeterminada, o que prevê a prática de atividade física fora do contexto escolar.

Nesta lógica, Lim e Wang (2009) analisaram a relação entre a perceção de suporte de autonomia, regulações motivacionais e as suas intenções de praticar atividade física. De acordo com o esperado, a perceção de um ambiente de suporte está associada a

regulações mais autodeterminadas em EF, que resulta em comportamentos mais autónomos e a intenção de aportar um estilo de vida mais ativo.

Índice de Funcionamento Autónomo

Segundo Deci e Ryan (1985), existem duas dimensões chave que descrevem o meio envolvente e a forma como este tem influência na motivação: a primeira premissa sugere que o ambiente pode permitir um comportamento mais autónomo ou controlado; a segunda, pressupõe que o ambiente pode promover ou diminuir o sentido de eficiência, o que afeta a perceção de competência.

Pode-se olhar para o meio envolvente de três formas distintas: considerar que este é informativo quando promove experiências de suporte à autonomia e à competência, resultando em regulações mais autodeterminadas; consideramos que o ambiente é controlador quando, pelo contrário, promove pressões externas relativamente a determinados resultados e, como resultado, os indivíduos tendem a regular-se de forma mais controlada. Por fim, os ambientes que promovem sensações de indiferença e incompetência designam-se por impessoais (Deci & Ryan, 1985).

No entanto, importa, por um lado, compreender que os indivíduos sentem a mesma situação de formas diferentes, isto é, diferentes pessoas tendem a responder de forma diferente perante um meio envolvente semelhante e, por outro, que no decorrer do tempo, as experiências de cada um definem trajetórias de desenvolvimento, estabilizando as diferenças individuais e tornando-as relativamente estáveis e duradoras, o que, por seu lado, se reflete na tendência dos indivíduos para serem mais ou menos autónomos (Deci & Ryan, 1985).

A estas diferenças individuais de traço, Deci (1980) atribuiu o nome de orientações de causalidade e dividindo-as em: orientação autónoma, orientação controlada e orientação impessoal.

Quando regulados de forma autónoma ou autodeterminada, os indivíduos atuam de forma congruente com os seus valores e interesses, ou seja, é uma forma de autorregulação (Weinstein, Przybylski & Ryan, 2012).

Quando regulados de forma controlada, os indivíduos atuam por pressões externas ou por intermédio de contingências internamente e pessoalmente impostas. No

fundo, os indivíduos procuram, selecionam e interpretam o meio envolvente como controlador (Deci & Ryan, 1985).

Quando regulados de forma impessoal, os indivíduos consideram que o seu comportamento se encontra fora do seu próprio controlo.

Considerando estas três formas de orientação, são atualmente conhecidos os maiores benefícios de uma regulação mais autónoma ou autodeterminada, incluindo menor stress, mais energia e vitalidade, e ainda melhor saúde e bem-estar (Weinstein e Ryan, 2011, citado por Weinstein et al., 2012).

No fundo, as diferenças individuais na autonomia do ser humano baseiam-se no nível ou grau de regulação que se destaca em relação aos restantes, variando de uma regulação muito autónoma para uma regulação muito controlada. No entanto, os três tipos de orientação coexistem dentro de cada indivíduo.

De acordo com Weinstein et al. (2012) existem três características que permitem avaliar o índice de funcionamento autónomo, ou seja, o nível de autonomia de traço que caracteriza cada indivíduo: “auto-congruência”, “interesse” e “susceptibilidade ao controlo”.

A primeira diz respeito à sensação de ser o autor do seu comportamento, aceitando as suas ações, que se encontram em coerência com os seus valores mais internos; o interesse refere-se à receptividade a novas experiências, sejam elas boas ou ameaçadoras; por fim, a menor susceptibilidade ao controlo traduz-se na ausência de pressões internas ou externas como fatores motivadores do comportamento (Weinstein et al., 2012).

Em suma, o indivíduo é mais autónomo quando se verificam maiores níveis de auto-congruência e interesse e menores níveis de susceptibilidade ao controlo. Em contrapartida, um indivíduo com uma regulação mais controlada apresenta um grau reduzido de auto-congruência e interesse e um grau mais elevado de susceptibilidade ao controlo.

Analisando este tema, Standage et al (2005) revelam que a satisfação das necessidades básicas pressupõe regulações mais autónomas; em contraste, a frustração das necessidades básicas encontra-se relacionada com a amotivação (regulação mais impessoal), o que pressupõe sentimentos negativos.

Procurando testar se as causas de um comportamento mais autónomo, controlado ou impessoal influenciam a motivação, Kwan, Hooper, Magnan e Bryan (2011) realizaram um estudo longitudinal, concluindo que os efeitos sentidos pelos participantes, aquando a prática de atividade física foram mais positivos para aqueles com níveis mais elevados de uma orientação autónoma e menores níveis de orientação impessoal.

História da Educação Física no Currículo Escolar

A escola enquanto organização social não pode, nem deve ser entendida fora do contexto sócio-cultural em que está inserida. Deve, por outro lado, ser compreendida como parte integrante de uma sociedade e reconhecida numa perspetiva sistémica (Coelho, 1990). Desta forma, o currículo escolar é sempre construído em função da cultura existente numa determinada sociedade, variando em função do seu desenvolvimento.

Neste sentido, em Portugal, a disciplina de Educação Física tem sofrido grandes alterações desde o seu aparecimento, apoiadas por vários documentos normativos (Dec-Lei nº 286/89; Dec-Lei nº 95/91; Dec-Lei nº 338/93; Dec-Lei nº 6/2001; Dec-Lei nº 74/2004).

Recentemente, verificou-se uma nova alteração ao nível do currículo escolar, no que à disciplina de EF concerne: apenas para os alunos que pretendam seguir esta área, a classificação da disciplina é considerada e ponderada no cálculo da média final do ensino secundário (Dec-Lei nº 139/2012).

Tendo em vista esta situação, importa perceber as repercussões que esta alteração poderá ter na motivação e de que forma afetará a perceção das necessidades básicas dos alunos, visto que estes se assumem como pressupostos vitais para a aprendizagem e alcance do sucesso académico (Liuolienė & Metiunienė, 2006).

Objetivo do Estudo

O presente estudo pretende contribuir para a compreensão das consequências que a situação atual da disciplina de educação física no currículo nacional acarreta para a satisfação das necessidades básicas e consequente motivação dos alunos. Neste sentido, tem como propósito comparar a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a motivação dos alunos do 12º ano nas aulas de Educação Física, para quem esta disciplina conta para a média de ingresso no Ensino Superior, com a dos alunos dos restantes níveis do Ensino Secundário (10º e 11º), para quem a disciplina deixou de fazer parte da média escolar. Por fim, pretende-se analisar o índice de funcionamento autónomo (i.e., autodeterminado) dos alunos, compreendendo se esta característica da sua personalidade pode condicionar o efeito desta alteração curricular recente na satisfação das suas necessidades psicológicas básicas e na qualidade da sua motivação para as aulas de EF.

Para este efeito, como variáveis dependentes, serão analisadas as três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento positivo) e os tipos de motivação para as aulas de EF (intrínseca, identificada, introjetada, externa e amotivação) e como variáveis independentes, o grupo de alunos cuja nota de EF conta ou não para a média final do secundário e o traço de personalidade de funcionamento autodeterminado/autónomo.

Hipóteses

Considerando a revisão de literatura e a teoria supramencionada, e o fato da disciplina de Educação Física contribuir ou não para a média escolar de ingresso ao Ensino Superior, um fator de pressão externo ao aluno, espera-se que os alunos do 12º ano apresentem menores níveis de satisfação das necessidades básicas (hipótese 1) e uma motivação mais controlada (regulação externa e introjetada) ou amotivada (hipótese 2) que os colegas dos outros anos de escolaridade (10º e 11º).

Por fim, pretendo testar se as diferenças observadas entre os dois grupos são dependentes do índice de funcionamento autónomo (hipótese 3).

Método

Desenho

O estudo é observacional, uma vez que não houve intervenção direta sobre as variáveis. Considera-se também um estudo transversal, visto que a recolha de dados foi efetuada num único momento.

Amostra

A amostra selecionada para o estudo compreendeu um total de 721 indivíduos do Ensino Secundário (243 do 10º ano, 195 do 11º e 283 do 12º), de várias escolas do distrito de Lisboa, nas quais estagiaram os alunos do Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básicos e Secundário, da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

A amostra abrange 338 alunos do género masculino (46,9%) e 383 do género feminino (53,1%), estando as idades compreendidas entre os 15 e os 26 anos, com uma média de $16,9 \pm 1,3$.

De 712 alunos que responderam à questão relativa à alteração da nota da disciplina de Educação Física, 308 têm conhecimento da mesma (42,7%) e 404 não conhecem esta alteração (56%).

Numa escala de 1 a 7, sendo o número 1 “Não Concordo” e o número 7 “Concordo Totalmente”, 380 alunos revelaram a sua opinião relativamente à alteração da nota de Educação Física, destacando-se uma percentagem 10,8% que não concordou, 8,3% que respondeu “4” e 6,8% que concordou totalmente. Com números inferiores, 8% dos inquiridos assinalou o número “5”, 4,6% indicou o número “6”, 2,5% marcou “3” e 1,1% dos alunos respondeu “2”.

Instrumentos

Para a elaboração do presente estudo foram utilizados três instrumentos, todos questionários validados internacionalmente e, atualmente, em fase de validação na língua Portuguesa (apresentados em anexo).

O primeiro instrumento utilizado designa-se por “Perceived Locus of Causality Questionnaire” (Lonsdale, Sabiston, Taylor & Ntoumanis, 2011) e tem o intuito de avaliar as motivações/ regulações motivacionais dos alunos para as aulas de educação física.

O questionário é constituído por 20 itens, correspondentes a 5 subescalas, as quais são representativas das diferentes formas de regulação motivacional, passando de um nível mais autónomo/auto-determinado para um nível mais controlado.

Assim, a primeira subescala diz respeito à motivação intrínseca e engloba os itens 4, 9, 14 e 19 (ex: “eu participo nas aulas de Educação Física porque são divertidas”); a segunda remete-se à regulação identificada, a qual abrange os itens 3, 8, 13, 18 (ex: “eu participo nas aulas de Educação Física porque quero aprender novos exercícios/desportos”); de seguida, a regulação introjetada inclui os itens 2, 7, 12, 17 (ex: “eu participo nas aulas de Educação Física porque quero que o professor pense que sou bom aluno”; a regulação externa, por sua vez, compreende os itens 1, 6, 11, 16 (ex: “eu participo nas aulas de Educação Física porque vou arranjar problemas se não o fizer) e, por último, a amotivação engloba os itens 5, 10, 15 e 20 (“ eu participo nas aulas de Educação Física mas não sei porquê”).

Os alunos respondem aos itens presentes no questionário, atribuindo uma nota a cada, numa escala de Lickert de 1 (discorda plenamente) a 7 (concorda plenamente), ou seja, as respostas são avaliadas por intermédio desta escala.

A amplitude varia de um mínimo de 4 e um máximo de 28 para cada subescala e o score correspondente a cada subescala é calculado segundo a soma dos itens da mesma. Assim, níveis mais elevados numa sub-escala indicam maiores níveis desse tipo de regulação motivacional.

Na referência original, o instrumento em questão apresenta boa consistência interna (α de Cronbach), na medida em que foram obtidos valores entre os 0,82 e 0,92, para todas as subescalas (Lonsdale et al, 2011). No presente estudo, a consistência interna também foi boa (entre 0,71 e 0,86).

O segundo instrumento utilizado designa-se por “Basic Psychological Needs Scale” (Standage et al, 2005) e tem o intuito de avaliar a satisfação das necessidades psicológicas básicas.

O questionário é constituído por 21 itens correspondentes a 4 subescalas, representativas das necessidades psicológicas básicas, destacando-se duas subescalas para relacionamento positivo.

A primeira subescala, relativa à autonomia, engloba os itens 1, 5, 9, 13, 17, 21 (ex: sinto que posso decidir quais as atividades em que vou participar); a competência inclui os itens 3, 7, 11, 15, 19 (ex: sinto que sou bastante bom na Educação Física); o relacionamento positivo com os colegas compreende os itens 2, 6, 10, 14, 18 (ex: quando estou com os meus colegas nas aulas de Educação Física sinto-me apoiado) e, por fim, o relacionamento positivo com os professores abrange os itens 4, 8, 12, 16, 20 (ex: quando estou com o meu professor de Educação Física nas aulas, sinto-me seguro).

À semelhança do questionário anterior, os alunos respondem aos diferentes itens por intermédio da atribuição de uma nota, numa escala de Lickert, de 1 (discorda plenamente) a 7 (concorda plenamente).

A amplitude varia de um mínimo de 6 /5 e um máximo de 35/42 (autonomia e restantes subescalas, respetivamente) e o score calcula-se, tal como para o instrumento anterior, pela soma dos itens de cada subescala. Importa referir que scores mais elevados indicam maior perceção de satisfação da necessidade psicológica básica correspondente e o inverso para os scores mais reduzidos.

Na referência original, o instrumento em questão apresenta boa consistência interna (α de Cronbach), na medida em que foram obtidos valores entre os 0,74 e 0,91 (Standage, et al, 2005). No presente estudo, o α de Cronbach apresenta valores entre os 0,70 e 0,91, o que pressupõe uma boa consistência interna.

O último instrumento aplicado consiste no Index of Autonomous Functioning (Weinstein et al, 2012), com o propósito de avaliar o grau de autonomia relativa do indivíduo (traço de personalidade).

O questionário é composto por 11 itens, correspondentes a 3 subescalas, representativas das características do índice de funcionamento autónomo.

A primeira subescala refere-se à “auto-congruência” e envolve os itens 1, 4, 7 e 8 (ex: “as minhas decisões baseiam-se nos meus valores e sentimentos mais importantes”); a segunda subescala diz respeito ao “interesse” e abrange os itens 3, 6, 10 e 11 (ex: “costumo pensar nas razões que me fazem reagir de determinada forma”); por fim, a última subescala refere-se à “suscetibilidade ao controlo” e compreende os itens 2, 5 e 9 (ex: “faço determinadas coisas para evitar sentir-me mal comigo próprio(a)"); estes foram revertidos.

Os alunos respondem aos itens presentes no questionário, atribuindo uma nota a cada, numa escala de Lickert de 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente), ou seja, as respostas são avaliadas por intermédio desta escala.

A amplitude varia de um mínimo de 11 e um máximo de 55 e o score total calcula-se, tal como os instrumentos anteriores, por intermédio da soma dos itens de cada subescala. Importa referir que scores mais elevados indicam maior índice de funcionamento autónomo/auto-determinando.

Na referência original, o instrumento em questão apresenta boa consistência interna (α de Cronbach), na medida em que foram obtidos valores entre os 0,81 e 0,89 (Weinstein et al, 2012). No presente estudo, o α de Cronbach apresenta valores um pouco mais baixos (entre 0,65 e 0,76), considerando-se que apresentou uma consistência interna aceitável.

Procedimentos

Operacionais

Considerando o elevado número de elementos na linha de investigação da autonomia e motivação em EF, cada estagiário ficou encarregue de recolher dados de seis turmas (3º ciclo e secundário), sendo portanto uma amostra de conveniência. Assim sendo, a aplicação dos instrumentos selecionados para o presente estudo foi realizada nas escolas onde os estagiários se encontraram a desenvolver o seu Estágio Pedagógico.

Para tal, houve necessidade de solicitar autorização à direção das escolas, encarregados de educação, diretores de turma e professores onde foram aplicados os questionários.

A aplicação e recolha de dados realizou-se durante os meses de maio e junho de 2014, durante as aulas dos professores cuja autorização (informal) foi solicitada. Importa ressaltar que este momento se verificou apenas durante 30 minutos de uma aula, de cada turma, sendo que nunca se realizou na disciplina de educação física. Desta forma, pretendeu-se garantir maior fidelidade e rigor no preenchimento dos questionários.

Estatísticos

A análise e tratamento dos dados foram realizados por intermédio do programa estatístico SPSS 21.

A primeira etapa da análise estatística compreendeu teste da normalidade, de Kolmogorov-Smirnov. Os resultados indicaram uma amostra com distribuição não normal, uma vez que os valores de p foram todos inferiores a 0,05.

Considerando este tipo de distribuição, procedi à realização do teste não paramétrico de Mann-Whitney para testar duas amostras independentes: comparar os níveis de satisfação das necessidades básicas e o tipo de motivação entre os alunos do 12º ano e os alunos do 10º e 11º ano (hipótese 1 e 2).

Relativamente à hipótese 3, para verificar se as diferenças entre os grupos nas variáveis dependentes variam em função do índice de funcionamento autónomo, utilizou-se o teste ANCOVA.

Resultados

Com o intuito de analisar a hipótese 1, apliquei o teste de Mann-Whitney:

Tabela 2 - Diferenças nos tipos de motivação entre os alunos cuja nota não conta vs. conta para a média final

Teste Mann-Whitney				
	EF não conta p/ média	EF conta p/ média	Z	P
	M ± DP	M ± DP		
Motivação Intrínseca	17,4 ± 6,2	18,7 ± 6,3	-2,695	0,007
Regulação Identificada	18,0 ± 6,2	19,3 ± 6,0	-2,642	0,008
Regulação Introjetada	11,5 ± 5,9	12,6 ± 6,4	-2,107	0,035
Regulação Externa	13,5 ± 6,4	13,8 ± 6,4	-0,536	0,592
Amotivação	9,0 ± 6,1	7,5 ± 4,7	-2,510	0,012

Legenda: M, média; DP, desvio-padrão; Z, valor do teste; p é significativo se menor que 0,05

Os resultados apresentados na tabela 2 sugerem que o grupo 1 (alunos para quem a EF não contava para a média de ingresso ao Ensino Superior) apresentou valores inferiores aos seus pares (grupo 2) nos tipos de regulação mais autodeterminados – motivação intrínseca ($17,4 \pm 6,2$ vs $18,7 \pm 6,3$; $p < 0,05$) e regulação identificada ($18,0 \pm 6,2$ vs $19,3 \pm 6,0$; $p < 0,05$), e na regulação introjetada ($11,5 \pm 5,9$ vs $12,6 \pm 6,4$; $p < 0,05$). Por outro lado, o grupo 1 apresentou valores superiores na amotivação ($9,0 \pm 6,1$ vs $7,5 \pm 4,7$; $p > 0,05$).

No que respeita à regulação externa, não foram registadas diferenças entre os dois grupos ($13,5 \pm 6,4$ vs $13,8 \pm 6,4$; $p > 0,05$).

Estes resultados sugerem que os alunos para quem a EF conta para o cálculo da média de ingresso ao Ensino Superior (12º ano) se encontram melhor motivados que os seus pares (10º e 11º ano), apresentando regulações mais autónomas.

Procurando analisar se estes resultados eram dependentes do índice de funcionamento autónomo (hipótese 3), aplicou-se o teste de ANCOVA.

Os resultados deste teste mostraram que as diferenças observadas anteriormente continuaram a existir depois de se realizarem as análise de ajustamento, sugerindo que as diferenças entre estes dois grupos, para estas variáveis, são independentes do índice de funcionamento autónomo.

À semelhança da análise realizada para testar a hipótese 1, procedeu-se novamente à execução do teste de Mann-Whitney para a hipótese 2:

Tabela 3 - Diferenças nas necessidades psicológicas básicas entre os alunos cuja nota não conta vs. conta para a média final

Teste Mann-Whitney				
	EF não conta p/ média	EF conta p/ média	Z	P
	M ± DP	M ± DP		
Autonomia	22,0 ± 6,8	24,6 ± 7,2	-4,467	< 0,001
Competência	21,3 ± 7,4	23,4 ± 7,4	-3,857	< 0,001
Relacionamento Colegas	20,7 ± 7,1	22,4 ± 7,3	-3,265	0,001
Relacionamento Professores	18,7 ± 7,5	22,1 ± 7,3	-6,045	< 0,001

Legenda: M, média; DP, desvio-padrão; Z, valor do teste; p é significativo se menor que 0,05

Os resultados apresentados na tabela 3 evidenciam que o grupo 1 apresentou valores inferiores ao grupo 2 em todas as variáveis analisadas: autonomia (22,0 ± 6,8 vs 24,6 ± 7,2; p <0,05), competência (21,3 ± 7,4 vs 23,4 ± 7,4; p <0,05), relacionamento com os colegas (20,7 ± 7,1 vs 22,4 ± 7,3; p <0,05) e relacionamento com os professores (18,7 ± 7,5 vs 22,1 ± 7,3; p <0,05).

Estes resultados sugerem que os alunos do 12º ano (grupo 2) apresentam maiores níveis de satisfação das necessidades básicas que os seus colegas do 10º e 11º ano (grupo 1).

Procurando analisar se estes resultados eram dependentes do índice de funcionamento autónomo (hipótese 3), aplicou-se novamente o teste de ANCOVA.

Os resultados indicaram que continuaram a haver diferenças significativas entre todas as variáveis observadas na tabela 3, depois de se ajustar para o efeito do índice de funcionamento autónomo. Isto sugere que as diferenças observadas entre os grupos para estas variáveis são independentes do índice de funcionamento autónomo dos alunos.

Discussão dos Resultados

Os resultados observados indicaram que os alunos do 12º ano apresentavam motivações mais autónomas do que os seus pares do 10º e 11º ano, bem como melhores níveis de satisfação das necessidades básicas. Relativamente ao índice de funcionamento autónomo, as análises estatísticas de ajustamento revelaram que este não parece ter influência nas diferenças observadas entre os alunos de ambos os grupos, no que respeita às suas motivações e à satisfação das suas necessidades psicológicas básicas na disciplina de EF.

Atualmente, sabe-se que um ambiente de suporte à autonomia se encontra diretamente relacionado com a satisfação das necessidades básicas, o que, por sua vez, facilita o desenvolvimento de uma motivação mais autodeterminada (Standage et al., 2006), pressupondo maior satisfação e envolvimento na atividade (Ferri, Sicilia, & Álvarez, 2013), bem como saúde e bem-estar (Vansteenkiste & Ryan, 2013). Pelo contrário, um ambiente mais controlador e avaliativo, incorporando pressões externas, no qual o professor não promove uma discussão crítica livre e fornece frequentemente feedbacks diretivos, encontra-se relacionado com a frustração das necessidades básicas, tendo como consequência um tipo de motivação mais controladora (Assor, Kaplan, Kanat-Maymon, & Roth, 2005).

Consideram-se ambientes de suporte à autonomia todos aqueles que compreendem contextos sociais nos quais o professor apoia a capacidade volitiva, de escolha e de iniciativa própria dos alunos (Standage et al., 2006). De acordo com Assor et al. (2005), este tipo de ambientes encontra-se diretamente associado a sentimentos positivos e de bem-estar, que resultam em maior envolvimento na atividade.

Neste sentido, e no que respeita à motivação nas aulas de EF, colocou-se inicialmente como hipótese que a ponderação da nota de EF no cálculo da média final de ingresso ao Ensino Superior se revelaria como um fator de pressão externa para os alunos. No entanto, os resultados obtidos contrariam os pressupostos da teoria da autodeterminação, uma vez que, ao contrário do esperado, o grupo 1 (EF não contava para a média) apresentou níveis inferiores de motivações mais autodeterminadas (motivação intrínseca e regulação identificada) e níveis superiores de motivações mais controladas (amotivação) do que o grupo 2 (EF contava para a média). Importa destacar a regulação introjetada que, embora seja uma forma de regulação mais controlada,

também se apresentou mais elevada nos alunos pertencentes ao grupo 2 (EF contava para a média).

Com base nos pressupostos da TAD e na revisão de literatura supramencionada, seria de esperar que os alunos do 10º e 11º ano sentissem menor pressão externa e não considerassem o ambiente tão avaliativo como os seus pares do 12º ano de escolaridade e, conseqüentemente, apresentassem motivações mais autodeterminadas, derivado do facto da classificação da disciplina já não ser ponderada para o cálculo da média final do Ensino Secundário.

Uma possível explicação para os resultados encontrados reside no fato dos alunos do grupo 2 (12º ano) possuírem uma perspetiva mais consistente do seu futuro, em virtude da sua idade e maturidade. Como tal, usufruem de um projeto de vida mais concreto, conhecendo com maior exatidão os seus objetivos e a forma como os poderão alcançar. Nesta mesma perspetiva, pode compreender-se o motivo pelo qual os alunos do 12º ano apresentaram maiores níveis de regulação introjetada, uma vez que poderão ser mais exigentes consigo próprios, auto-pressionando-se e assumindo mais sentimentos de culpa, quando as situações não vão ao encontro do seu projeto futuro.

Relativamente à amotivação, é compreensível também que os alunos do 10º e 11º apresentassem níveis superiores desta, dado que o fato da disciplina deixar de contar para o cálculo da média final do ensino secundário, poderá ter resultado numa sensação de apatia e desinteresse face a esta disciplina curricular.

Tendo em consideração esta explicação, e no que às necessidades básicas diz respeito, os resultados encontrados parecem ser congruentes com a teoria da autodeterminação, uma vez que motivações mais autodeterminadas se encontram frequentemente associadas com a satisfação das necessidades básicas, ao passo que motivações menos autónomas se relacionam tipicamente com a frustração das necessidades básicas (Deci & Ryan, 2008).

Neste sentido, embora se esperasse que os alunos do grupo 1 (10º e 11º anos) apresentassem melhor satisfação das necessidades básicas do que os alunos do grupo 2 (12º ano), os resultados obtidos foram ao encontro dos pressupostos da TAD (Deci & Ryan, 2008), uma vez que o grupo com motivações mais autónomas revelou também melhor satisfação das necessidades básicas.

No que ao índice de funcionamento autónomo concerne, parece haver uma panóplia de explicações que justificam os resultados encontrados no presente estudo.

Primeiramente, devemos considerar a importância que a disciplina de Educação Física poderá manifestar na vida de cada jovem. Analisando de uma forma mais geral o currículo nacional, compreende-se os motivos que poderão levar a que esta disciplina não assuma uma relevância tão significativa como as disciplinas de Matemática, Português ou Biologia e Geologia, que são para muitos, as disciplinas a ponderar para o ingresso ao Ensino Superior. Como tal, a EF e o facto de ela contar ou não para a média final poderá ser, de certa forma, menosprezada por alguns alunos. Para além disso, devemos ter em consideração os acontecimentos que têm lugar nos inúmeros domínios da vida dos jovens, pelo que restringir esta análise exclusivamente à disciplina de Educação Física se torna simplista e bastante superficial. Por outras palavras, poderão certamente existir outras influências, mais relevantes do que a disciplina de Educação Física para os alunos. Estes aspetos poderão justificar a ausência de uma influência significativa do índice de funcionamento autónomo nas diferenças observadas entre os dois grupos nos seus tipos de motivação e na satisfação das suas necessidades básicas.

Implicações Futuras

Numa perspetiva futura, devemos compreender a importância vital que estudos semelhantes ao presente poderão ter não só para esta área de investigação, mas também para o futuro dos alunos de Portugal. A razão prende-se essencialmente com o facto da legislação alusiva à alteração da disciplina de EF no currículo nacional ser recente (Decreto-lei nº 139/2012), o que impossibilita que as suas consequências a longo prazo sejam já completamente conhecidas.

Por outro lado, e à luz dos resultados obtidos no presente estudo, opositores da respetiva alteração poderão alegar que os alunos se encontram melhor motivados quando a disciplina de EF é calculada para a média final do ensino secundário, o que pressupõe uma melhor satisfação das necessidades básicas e resulta numa melhor aprendizagem e sucesso académico (Liuolienè & Metiunienè, 2006).

Neste sentido, e compreendendo a relevância que a disciplina de EF assume na vida dos jovens, importa conhecer verdadeiramente e objetivamente as implicações que

esta legislação poderá acarretar, o que apenas pode ser alcançado com a condução de mais estudos neste domínio.

Limitações do Estudo

Elaborando uma análise global do estudo, é importante ter em consideração as limitações do mesmo.

Antes de mais, o presente estudo foi realizado apenas na região de Lisboa, pelo que poderão surgir resultados diferentes aquando de uma possível duplicação para outras localidades. Por outro lado, o preenchimento dos questionários foi, em alguns casos, efetuado de forma menos apropriada, na medida em que, por um lado e por motivos externos, estes foram entregues na aula de Educação Física e, por outro lado, foram por vezes preenchidos sem o devido rigor por parte dos alunos, em virtude da extensão dos mesmos.

Noutra perspetiva, quando se trata de qualquer análise incluindo o índice de funcionamento autónomo, destaca-se a necessidade de envolver todos os domínios da vida dos jovens. No caso deste estudo, deveriam ter sido consideradas as restantes disciplinas curriculares e a importância que reivindicam para os alunos, bem como o quotidiano destes (atividades extracurriculares), que poderão ter maior influência que a disciplina de EF propriamente dita.

Conclusões

No presente estudo verificou-se que os alunos para quem a Educação Física era ponderada para o cálculo da média de ingresso ao ensino superior (12º ano) se encontravam melhor motivados que os seus pares do 10º e 11º ano, apresentando regulações mais autónomas (motivação intrínseca, regulação identificada, *regulação introjetada*). Paralelamente, estes alunos apresentaram também menores níveis de amotivação, o que leva a crer que esta alteração da disciplina no currículo nacional poderá conduzir a uma certa apatia e desinteresse dos alunos face à disciplina de EF. De salientar que não se verificaram diferenças significativas entre os grupos, no que à motivação externa concerne. Em conformidade com estes resultados e a TAD, os alunos do 12º também apresentaram níveis mais elevados de satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento positivo) do que os seus pares. Concluiu-se ainda que as diferenças observadas entre os grupos pareceram ser independentes do índice de funcionamento autónomo. Para melhor compreender os resultados obtidos no presente estudo, impõe-se a necessidade de realizar estudos semelhantes no futuro.

Bibliografia

Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction*, 15, 397-413.

Biddle, S., Cavill, N. & Sallis, J. (1998). *Young and Active? Young people and health-enhancing physical activity – evidence and implications*. In Biddle, S., Cavill, N. & Sallis, J. (Eds), *Young and Healthy* (pp.1-182). Londres: Health Education Authority.

Costa, C. (2010). Educar para una Vida Activa: ¿Cómo Superar la Situación Paradójica por la que pasa la Educación Física en el Contexto Internacional? In Carreiro da Costa (Ed), *Conferência Cagigal* (pp.1-26). Coruña: Congresso Internacional de la Asociación Internacional de las Escuelas Superiores de Educación Física

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

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

Deci, E., Ryan, R., M. (1985). The General Causality Orientations Scale: Self-Determination in Personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E., Ryan, R., M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

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

Edmunds, J., Ntoumanis, N., 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.

Fernet, C. (2013). The Role of Work Motivation in Psychological Health. *Canadian Psychological Association*, 54 (1). 72-74.

Ferrer-Caja, E., Weiss, M., R. (2000). Predictors of Intrinsic Motivation Among Adolescent Students in Physical Education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71 (3), 267-279.

Ferriz, R., Sicilia, A., Álvarez, P.S. (2013). Predicting Satisfaction in Physical Education Classes: A Study Based on Self-Determination Theory. *The Open Education Journal*, 6, 1-7.

Gunnell, K.E., Crocker, P.R.E., Wilson, P.M., Mack, D.E., Zumbo, B.D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of Basic Psychological Needs Theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 599-607.

Gunnell, K.E., Crocker, P.R.R., Wilson, P.M., Mack, D.E., Zumbo, B.D. (2013). Psychological need satisfaction and thwarting: A test of Basic Psychological Needs Theory in physical activity contexts. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 599-607.

Kwan, B.M., Hooper, A.E.C., Magnan, R.E., Bryan, A.D. (2011). A longitudinal diary study of the effects of causality orientations on exercise-related affect. *Self and Identity*, 10 (3), 363-374.

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.

Liuolienė, A., Metiunienė, R. (2006). Second Language Learning Motivation. *Mykolas Romeris University*, 14 (2), 93-98.

Longsdale, C., Sabiston, C.M., Raedeke, T.D., Ha, A.S.C., Sum, R.K.W. (2009). Self-determined motivation and students' physical activity during structured physical education lessons and free choice periods. *Preventive Medicine*, 48, 69-73.

Lonsdale, C., Sabiston, C.M., 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.

Murcia, J.A.M., Coll, D.G.C., Pérez, L.M.R. (2009). Self-determined motivation and physical education importance. *Human Movement*, 10 (1).

Ntoumanis, N & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: a self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7 (2), 194-202.

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

Ntoumanis, N., Pensgaard, A., M., Martin, C., Pipe, K. (2004). An Idiographic Analysis of Amotivation in Compulsory School Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 26, 197-214.

Sas-Nowosielski, K. (2008). Participation of youth in Physical Education from the perspective of Self-Determination Theory. *Human Movement*, 9 (2), 134-141.

Standage, M., Duda, J. L., & 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, 97–110.

Standage, M., Duda, J., L., Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Ratings in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77 (1), 100-110.

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

Taylor, I.M., Ntoumanis, N., Standage, M., Spray, C.M. (2010). Motivational Predictors of Physical Education Students' Effort, Exercise Intentions, and Leisure-Time Physical Activity: A Multilevel Linear Growth Analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 32, 99-120.

Vansteenkiste, M., Niemiec, C. P., & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of self-determination theory: An historical overview, emerging trends, and future directions. In T. C. Urdan & S. A. Karabenick (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, v. 16A—*The decade ahead: Theoretical perspectives on motivation and achievement* (pp. 105-165). London: Emerald Group Publishing Limited.

Vansteenkiste, M., Ryan, R.M. (2013). On Psychological Growth and Vulnerability: Basic Psychological Need Satisfaction and Need Frustration as a Unifying Principle. *Journal of Psychotherapy Integration*, 23 (3), 263-280.

Vlachopoulos, S.P., Asci, F.H., Cid, L., Ersoz, G., González-Cutre, D., Moreno-Murcia, J.A., Moutão, J. (2013). Cross-cultural invariance of the basic psychological needs in exercise scale and need satisfaction latent mean differences among Greek,

Spanish, Portuguese and Turkish samples. *Psychology of Sport and Exercise*, 14, 622-631.

Weinstein, N., Przybylski, A.K., Ryan, R.M. (2012). The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. *Journal of Research in Personality*, 46 (4), 397-413.

Anexos

Anexo 1 – Questionário de Caracterização – Alunos de EF

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

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

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

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

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

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

Nº _____ (A preencher pelo investigador)

COD: _____ (A preencher pelo investigador)

1. Data de preenchimento: ____ / ____ / ____

2. Sexo: Feminino ☐ Masculino ☐

3. Data de Nascimento: ____ / ____ / ____

4. Estatura: ____ cm

5. Peso: ____Kg

6. Ano de Escolaridade: _____

7. Experiência na Educação Física (EF)

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

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

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

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

8. Prática de Atividade Física Extracurricular

Praticas Desporto Escolar ?	Sim	Não	
Se	sim,	Qual	?

Quantas vezes por semana?_____Quantas horas semanais ? _____

Praticas Desporto fora do contexto escolar ?	Sim	Não	
Se	sim,	Qual	?

Quantas vezes por semana?_____Quantas horas semanais ? _____

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

9.1 Tens conhecimento sobre a alteração do método de classificação nas aulas de educação física? Sim: Não:

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

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

Anexo 2 – PLOCQ

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

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

Eu participo nas aulas de EF...

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

Anexo 3 – SNPB_EF

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

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

1. Sinto que posso decidir quais as atividades em que vou participar	1 2 3 4 5 6 7
2. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me apoiado	1 2 3 4 5 6 7
3. Sinto que sou bastante bom na EF	1 2 3 4 5 6 7
4. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me seguro	1 2 3 4 5 6 7
5. Sinto que tenho uma palavra a dizer acerca das atividades que quero praticar	1 2 3 4 5 6 7
6. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me compreendido	1 2 3 4 5 6 7
7. Estou satisfeito com o meu desempenho nas aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7
8. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me valorizado	1 2 3 4 5 6 7
9. Sinto que faço EF porque eu quero	1 2 3 4 5 6 7
10. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto que a minha opinião conta	1 2 3 4 5 6 7
11. Quando participo nas aulas de EF, sinto-me bastante competente	1 2 3 4 5 6 7
12. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me compreendido	1 2 3 4 5 6 7
13. Tenho de me obrigar a fazer as atividades na EF	1 2 3 4 5 6 7
14. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me valorizado	1 2 3 4 5 6 7
15. Tenho bastante jeito para a EF	1 2 3 4 5 6 7

16. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto que a minha opinião conta	1 2 3 4 5 6 7
17. Sinto uma certa liberdade de ação nas aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7
18. Quando estou com os meus colegas nas aulas de EF, sinto-me seguro	1 2 3 4 5 6 7
19. Não consigo fazer muito bem os exercícios nas aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7
20. Quando estou com o meu professor de EF nas aulas, sinto-me apoiado	1 2 3 4 5 6 7
21. Tenho alguma liberdade de escolha no que respeita as atividades que quero fazer nas aulas de EF	1 2 3 4 5 6 7

Anexo 4 – IAF

As afirmações seguintes refletem diferentes formas de estar quando temos de decidir fazer algo. Não existem respostas certas ou erradas nestas situações. Responda de acordo com a escala apresentada abaixo.

Escala: 1 (discordo totalmente) a 5 (concordo totalmente)

1. As minhas decisões baseiam-se nos meus valores e sentimentos mais importantes	1 2 3 4 5
2. Faço determinadas coisas para evitar sentir-me mal comigo próprio(a)	1 2 3 4 5
3. Costumo pensar nas razões que me fazem reagir de determinada forma	1 2 3 4 5
4. Identifico-me fortemente com as coisas que faço	1 2 3 4 5
5. Faço muitas coisas para evitar sentir-me culpado(a) por não as fazer	1 2 3 4 5
6. Gostava de perceber melhor porque existem situações às quais reajo com medo e ansiedade	1 2 3 4 5
7. As minhas ações são congruentes com a pessoa que realmente eu sou	1 2 3 4 5
8. As minhas decisões são totalmente orientadas por aquilo que procuro ou valorizo	1 2 3 4 5
9. Concordo com certas coisas para que os outros gostem de mim	1 2 3 4 5
10. Tenho interesse em compreender as razões das minhas ações	1 2 3 4 5
11. Gosto de perceber os meus sentimentos	1 2 3 4 5