

PEDRO PACHECO MOURÃO MOTA

**A INFLUÊNCIA DA CONTAGEM DE NOTA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DA MOTIVAÇÃO NA
PRÁTICA ATUAL DE ATIVIDADE FÍSICA.
FASE PRÉ E PÓS DECRETO-LEI Nº139/ 2012**

Presidente: Professor Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Arguente: Professor Doutor António João Labisa da Silva Palmeira

Orientador: Professora Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

PEDRO PACHECO MOURÃO MOTA

**A INFLUÊNCIA DA CONTAGEM DE NOTA DE
EDUCAÇÃO FÍSICA E DA MOTIVAÇÃO NA
PRÁTICA ATUAL DE ATIVIDADE FÍSICA.
FASE PRÉ E PÓS DECRETO-LEI Nº139/ 2012**

Dissertação defendida em provas públicas na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias no dia 04/04/2017, perante o júri, nomeado pelo Despacho de Nomeação nº 93 de 2017, com a seguinte composição:

Presidente: Prof. Doutor Diogo dos Santos Teixeira

Arguente: Prof. Doutor António João Labisa da Silva Palmeira

Orientador: Prof^a. Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2016

Epígrafe

*Um professor influi para a eternidade;
nunca se pode dizer até onde vai a sua influência
(Henry B. Adams, 1838-1918)*

Agradecimentos

Um agradecimento aos Orientadores, Professora Eliana Carraça e Professor António Palmeira, que durante todo o processo de conclusão deste trabalho, orientaram e facultaram documentação para uma maior e melhor perceção dos conteúdos em realização.

Ao grupo de alunos de tese, um agradecimento pela ajuda na utilização do PSPP.

RESUMO

O presente estudo teve como objetivo explorar a influência da não contagem da nota de Educação física para a média de ingresso universitário, tanto na motivação para as aulas de EF no passado, na prática de atividade física exercida nos dias de hoje, como também a possível associação entre as formas motivacionais autónomas e a prática de AF atual.

A amostra do estudo foi constituída por 195 ex-alunos, de ambos os géneros (62,1% do género feminino e 37,9% do género masculino). Destes, 50 elementos (25,6%) já foram abrangidos pelo decreto-lei nº139/2012, enquanto que 145 elementos (74,4%) completaram o seu ensino escolar em regime de pré decreto-lei. Foram conduzidos testes t e de correlação de Pearson para analisar os dados.

Encontraram-se diferenças significativas entre grupos, espelhando uma maior prática de atividade física do grupo abrangido pela não contagem da nota de EF, comparativamente ao grupo cuja nota contava (2027 ± 2002 Mets vs. 1424 ± 1476 Mets; $p < 0,001$). Observaram-se ainda associações baixas a moderadas entre todas as motivações autónomas e a prática de atividade física vigorosa no total da amostra (Motivação Intrínseca, $r=0,20$; Regulação Integrada, $r=0,29$; Regulação Identificada, $r= 0,19$; $p < 0,05$) espelhando que os indivíduos com motivações mais autónomas apresentam níveis de atividade física vigorosa mais elevados.

Assim, é possível concluir que a retirada da nota de EF da média do secundário poderá, na amostra questionada, ter conduzido a uma prática das aulas por razões mais internas com menos pressão externa\interna associada, valorizando assim o prazer pela atividade, o que se terá repercutido na prática de AF nos dias de hoje.

Palavras-Chave: Teoria da Autodeterminação; Lei Nº 139/2012; Educação Física

ABSTRACT

The present study aimed to explore the consequences of removing the physical education grade from the formula to enter the university in the motivation for PE classes in the past and in the current practice of physical activity. As well as a possible association between forms of autonomous motivation and a current PA practice.

The sample consisted of 195 ex-students, both genders (62.1% female and 37.9% male), aged between 52 and 18 years. Of these, 50 elements (25.6%) were already covered by the decree-law, while 145 elements (74.4%) completed their school education under a pre-decree-law regime. T-tests and Pearson correlation tests were performed to analyze the data.

Significant differences were found between groups, reflecting a greater practice of physical activity in the group for whom the PE grade did not count compared to the group for whom PE counted (2027 ± 2002 Mets vs. 1424 ± 1476 Mets, $p = 0.001$). Low to moderate associations were also observed between all forms of autonomous motivation and the practice of vigorous physical activity (Intrinsic Motivation, $r = 0.20$, Integrated Regulation, $r = 0.29$, Identified Regulation, $r = 0.19$), suggesting that individuals with more autonomous motivations had higher levels of vigorous physical activity.

It can be concluded that the withdrawal of the EF score from the secondary average in the sample questioned led to a practice of classes for more internal reasons with less external pressure, which has had repercussions in the practice of PA in the present day.

Keywords: Self-determination Theory; Law No. 139/2012; Physical Education.

Índice Geral

Epígrafe.....	1
Agradecimentos.....	2
RESUMO.....	3
ABSTRACT.....	4
Índice Geral.....	5
Índice de Tabelas.....	7
1. Enquadramento Teórico.....	8
1.1 O ensino da Educação Física.....	8
1.2 Competências específicas promovidas no ensino da educação física	9
1.3 Período de transição Escola-Universidade.....	10
1.4 Aplicação do Decreto-Lei 139/2012.....	12
1.5 Teoria da Autodeterminação	13
1.6 Necessidades Psicológicas Básicas.....	15
1.7 Motivação e a Atividade Física	16
2. Objetivo	18
3. Método.....	18
3.1 Desenho de Estudo	18
3.2 Amostra/Participantes	18
3.3 Instrumentos	19
3.4 Procedimentos Operacionais	20

3.5 Procedimentos Estatísticos.....	20
4. Resultados.....	22
5. Discussão de Resultados.....	25
6. Implicações Futuras.....	29
7. Limitações do Estudo	29
Conclusão.....	30
Reflexão Crítica	30
Referências Bibliográficas.....	33

Índice de Tabelas

Tabela 1. óMotivational Continuumô adaptada de (Edmunds et al., 2009).....	14
Tabela 2.Valores descritivos da amostra, género e contagem ou não da EF para a média de secundário.	19
Tabela 3.Comparação de Grupos conta não conta, quanto à atividade física atual e quanto à motivação para as aulas de Educação Física no passado. (Valores de AF apresentados em Mets).	22
Tabela 4.Correlação de Pearson- Análise da associação entre as regulações motivacionais e a atividade física atual da amostra global-Valores de AF em Mets.	23
Tabela 5.Correlação de Pearson- Análise da associação entre as regulações motivacionais e a atividade física atual da amostra com contagem da EF para a nota-Valores de AF em Mets.	24
Tabela 6.Correlação de Pearson- Análise da associação entre as regulações motivacionais e a atividade física atual da amostra sem contagem da EF para a nota-Valores de AF em Mets.	24

1. Enquadramento Teórico

1.1 O ensino da Educação Física

Segundo o American College of Sports Medicine (ACSM), é notória a necessidade da prática de atividade física por toda a população mundial, em períodos temporais descritos entre 20 a 30 minutos de atividades aeróbias de intensidades moderadas. Esta atividade deve ser realizada 5 dias por semana conciliados com exercícios de força e flexibilidade 2 vezes por semana, promovendo a manutenção da composição corporal, a aptidão cardiorrespiratória e a força, prevenindo o aparecimento de doenças cardiovasculares e combatendo o sedentarismo.

Dada a importância da atividade física na qualidade de vida da população, torna-se importante compreender o papel da educação física na vida curricular dos alunos salientando a forma como esta deve ser transmitida e quais os objetivos a alcançar.

O sucesso dos alunos, no que diz respeito à sua aprendizagem, está dependente da qualidade do desempenho do professor, esta, por sua vez, depende da sua capacidade para analisar as circunstâncias de cada situação e assim selecionar e aplicar as formas que mais se coadunem com o contexto que se lhes apresenta, de maneira que todos os alunos possam tirar o máximo proveito (Onofre, 1995)

A instrução ganha então relevo, na medida que se torna fundamental para a transmissão de informação entre o professor e o aluno durante a aula de educação física, razão pela qual têm que estar presentes alguns princípios que deem rumo a esta instrução, guiando a comunicação num sentido favorável às aprendizagens dos alunos (informação breve, curta e cuidada). Siedentop (citado por Marques, 1991), afirma serem necessárias duas regras fundamentais para a boa prática de comunicação com causa-efeito positivo. A primeira, está relacionada com o tempo, no sentido de que este deve ser bem gerido, evitando tanto a perda de tempo útil de aula como também extensas e complexas instruções. A segunda, relaciona-se com a qualidade da comunicação, sendo preferencialmente objetiva e clara, facilitando uma rápida compreensão, mantendo a atenção e foco no professor.

Segundo Marques (1991), existem características que têm uma influência direta na prática de atividade física, nomeadamente o clima, a disciplina e o feedback do professor.

O clima relacional vivenciado no seio da aula de educação física, contribui para a satisfação pessoal, para o empenhamento nas atividades propostas pelo professor e para uma gradual maturação emocional dos alunos.

A disciplina, confere um papel imprescindível para a aquisição de conhecimentos, visto potenciar a concentração do aluno, e estar efetivamente ligada a melhores resultados de aprendizagem.

O feedback pedagógico, à semelhança das características acima mencionadas, demonstra ser o cerne para a aprendizagem e para o aperfeiçoamento motor quando atribuído corretamente.

São estas três características apresentadas que promovem a presença de melhores formas de motivação nas aulas e que contribuem de grande modo para a forma com que o aluno encara o contexto de escola.

1.2 Competências específicas promovidas no ensino da educação física

Segundo Azevedo, Batista e Rêgo (2002), a educação física, enquanto disciplina pertencente ao currículo escolar, tem a capacidade de estabelecer um leque de ligações possível com outras áreas disciplinares, interligando conhecimentos e fortalecendo a assimilação de conhecimentos por parte do aluno. Estas ligações consideram-se integrantes do valor pedagógico da disciplina, e tornam-na enriquecedora no currículo escolar.

É então conseguido gradualmente um desenvolvimento humano do aluno, diferentes partilhas e aquisições no seio da turma onde através do corpo e da atividade física se descobrem diferentes contextos da sociedade.

O ensino torna-se assim uma arma de excelência para o combate ao analfabetismo motor, que deverá estar interiorizado na vida do aluno até à escolaridade básica, fruto das diferentes aprendizagens e de um conjunto de atitudes desenvolvidas no âmbito da educação física.

Todo este percurso leva a graduais e cada vez maiores competências por parte do aluno, refletindo-se num espatável ganho motor na maioria dos alunos, objetivando uma melhor qualidade de vida e um bem-estar físico e emocional dos demais (Azevedo et al., 2002).

Enaltecendo os valores que a EF acresce na vida do aluno, é relevante demonstrar algumas das finalidades da EF que asseguram uma prática futura: óMelhorar a aptidão física elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento do aluno; ôPromover a aprendizagem dos conhecimentos relativos aos processos de elevação e manutenção das capacidades físicasô e por fim ó Promover a formação de hábitos, atitudes e conhecimentos relativos à interpretação e participação nas estruturas sociais no seio das quais se desenvolvem as atividades físicas.ô (Bom, Carvalho, Comédias, Jacinto, Mira, 2001).

Face a estas finalidades, surge a importância de tornar a EF flexível e universal. Emergem características e necessidades específicas nos alunos, que devem ser combatidas através de uma prática tanto qualitativa como quantitativa, assumindo nos mesmos a descoberta, o esforço e o empenho, preponderante na assimilação de novos conhecimentos fruto dessas vivências. (Azevedo et al., 2002)

1.3 Período de transição Escola-Universidade

O período de transição entre a escola e a universidade é encarado muitas vezes como um período de mudança positiva na vida do aluno, onde emergem diferentes expectativas e se encerra o período académico secundário. Surge, portanto, neste novo e desconhecido meio agora frequentado pelo jovem adulto, diferentes momentos, confrontos e situações desconhecidas, as quais necessitam de rápidas respostas e ajustes comportamentais. Emerge assim um período temporal, onde o jovem aluno, experiencia e se defronta com um ambiente fora do seu conforto, como a receção aos caloiros e aos costumes de uma vida académica que muitas vezes gera um estado emocional de ansiedade, stress e de fracasso perante os outros (Pereira, 1998).

Surge assim a importância de ser estudada a relação existente entre a AF e a transição da escola para a Faculdade, se existe uma constante motivação pela prática de diferentes atividades físicas e qual o tempo disponibilizado para a sua realização.

De outro modo, se este período for encarado de forma positiva, tem a capacidade de promover a continuidade da prática de AF, período onde novos costumes ganham forma,

atingindo assim um estado emocional de equilíbrio, que permite ao aluno estabelecer e desenvolver as suas próprias percepções das suas vivências (Nico, 1998).

Do mesmo modo, não só o aluno tem influência na sua decisão, mas também as Instituições Universitárias deveriam ter um papel mais ativo na inclusão dos jovens neste novo meio, decrescendo largamente os momentos considerados como desconfortáveis e desequilibrados ao desenvolvimento e prestação do aluno com o objetivo da criação de condições à prática de AF (Nico, 2000).

Segundo um estudo que avalia a influência da rotina académica na prática de AF em 120 alunos de medicina, dos diferentes géneros e anos escolares, com prática de atividade física antecedente à entrada na faculdade, é demonstrada uma diminuição dos minutos de prática ao longo dos seis anos de formação (Figueiredo, Moraes, Costa, Souza, 2009).

Por último, todo este período temporal descrito, estabelece uma relação de causa efeito fora do estabelecimento de ensino, ou seja, as emoções, as vivências, os contrastes comportamentais e a forma como o jovem as assimila, vão provocar repercussões na sua vida. Neste sentido, a atividade física poderá por diversos fatores ser desprezada ou valorizada dependendo do seu grau de importância atribuído neste período de transição (Figueiredo et al., 2009).

1.4 Aplicação do Decreto-Lei 139/2012

Face a uma cada vez maior falta de valor e igualdade da Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar dos alunos, cada escola aplica medidas norteadas pelo Ministério da Educação, propondo um ciclo de estudos equilibrado nas suas valências:

Os conhecimentos e capacidades a adquirir e a desenvolver pelos alunos de cada nível e de cada ciclo de ensino têm como referência os programas das disciplinas e áreas curriculares disciplinares, bem como as metas curriculares a atingir por ano de escolaridade e ciclo de ensino, homologados por despacho do membro do Governo responsável pela área da educação (Artigo 2º do decreto-lei 139/2012).

Quebrando o trabalho valorativo até aqui apresentado, refletindo uma aplicação da educação física irmã de outras disciplinas do currículo escolar, com o seu espaço e valor, surge uma medida aprovada pelo Ministério da Educação e Ciência que desvaloriza a EF e que poderá ter influência na motivação e prática dos alunos.

A classificação final dos atuais cursos de nível secundário, regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho, cursos científico-humanísticos, incluindo os do ensino recorrente, cursos profissionais, cursos vocacionais, do ensino artístico especializado e tecnológicos, é calculada até às décimas, sem arredondamento, convertida para a escala de 0 a 200 e, quando aplicável, para os alunos que terminam o ensino secundário a partir do ano letivo de 2014/2015, só incluirá a classificação da disciplina de Educação Física se aqueles pretenderem prosseguir estudos nessa área (Decreto-lei 139 de 2012).

Segundo Ferro (2015), Presidente da Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF), a desvalorização da educação física inicia-se com a presente lei, aplicando inicialmente uma redução da carga horária dedicada à Educação Física tanto no 3.º ciclo (do 7.º ao 9.º ano, fazendo parte do departamento de Expressões e Tecnologias), como no secundário (do 9.º ao 12.º, reduzindo a carga horária de 180 minutos semanais para 150 minutos). Do mesmo modo, a mesma lei visa uma Educação Física, que não mais fará parte integrante para a média do secundário, salvo se o aluno seguir essa mesma área disciplinar (Decreto-lei 139 de 2012).

Segundo o mesmo autor, os alunos que estão numa aula que conta para a avaliação têm uma postura completamente diferente da que têm se souberem que não vai contar.

Deste modo surge a importância de ser estudada a influência do decreto-lei apresentado, em torno da aprendizagem do aluno, como também das consequências que advêm da sua aplicação, tais como a motivação para as aulas de EF e uma futura prática de AF fora do contexto escolar.

1.5 Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação (TAD) é referida por diversos autores, como um dos quadros teóricos mais utilizados para o estudo da motivação dos alunos em contexto escolar para a prática de EF, como também em contextos de saúde, política e trabalho (Deci e Ryan, 2000).

Segundo Deci e Ryan (2000), os indivíduos têm diversos motivos (extrínsecos e intrínsecos) para participarem nas diferentes atividades, quer sejam desportivas, educacionais ou profissionais, que se refletem no tipo e qualidade de motivação do sujeito. Deste modo, a TAD é apresentada como uma macro teoria da motivação humana, com a capacidade de estudar as emoções e a personalidade dos indivíduos em contextos sociais, usando para tal métodos empíricos para a determinação dos recursos internos da personalidade e da autorregulação (Deci e Ryan, 2000).

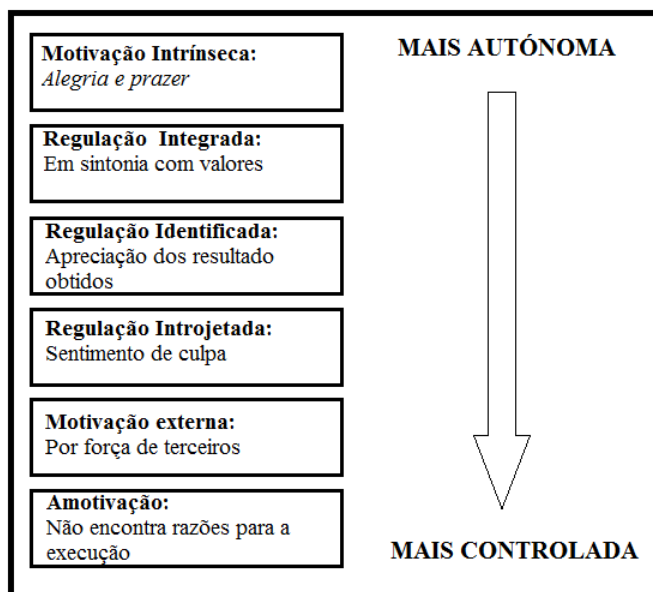
É feita então uma diferenciação perante uma escala balizada entre formas de regulação motivacional mais autónomas (representando um maior grau de autonomia no indivíduo) e formas motivacionais mais controladas (apresentado um menor grau de autonomia respetivamente). Deste modo, é possível denominar e categorizar as diferentes motivações do sujeito perante ações mais livres (mais autónomas) ou ações mais controladas- ligadas a agentes externos que as regulam (Edmunds, Ntoumanis, Duda, 2009).

A TAD subdivide-se em 6 mini-teorias: Avaliação Cognitiva; Teoria da integração orgânica; Teoria das orientações de causalidade; Teoria das necessidades Psicológicas Básicas; Teoria do conteúdo dos objetivos; Teoria motivacional dos relacionamentos (Vansteenkiste, et al., 2010).

Uma das mini-teorias com relevo para este trabalho é a teoria da integração orgânica (OIT). Segundo a OIT, são assim descritas, diferentes formas de motivação, que em termos

qualitativos representam várias formas pelas quais o comportamento do sujeito pode ser regulado, organizam-se num continuum motivacional, crescente em grau de autonomia/autodeterminação, que vai desde uma ausência de motivação (amotivação), passando por diversas motivações extrínsecas (regulação externa, introjetada, identificada), até à motivação intrínseca. Das motivações extrínsecas, duas são consideradas motivações controladas (externa e introjetada) e duas são consideradas autónomas, juntamente com a motivação intrínseca (identificada e integrada) (Deci & Ryan, 2000).

Tabela 1. **ôMotivational Continuumô** adaptada de (Edmunds et al., 2009).



A motivação intrínseca, considerada como a base para o crescimento e envolvimento social caracteriza-se como o tipo de motivação mais autónomo, espelhando ações em que o interesse e o prazer pela atividade estão latentes (Edmunds et al., 2009). Outro tipo de motivação é a regulação integrada, ligeiramente menos autónoma e representada por ações realizadas por utilidade e importância para o sujeito, tal como a execução das aulas de EF (Deci e Ryan, 2000). Surge também o último tipo de motivação considerada autónoma, a regulação identificada, quando se presenteia a execução de uma ação por benefícios absorvidos, independentemente do gosto pela mesma (Deci e Ryan, 2000). Um caso prático, evidencia-se quando os alunos fazem as aulas de EF por questões de saúde (Taylor e Ntoumanis, 2007).

Continuando a descrição dos tipos de motivação, abraçam-se agora as motivações menos autónomas e mais controladas. Surge assim, a regulação introjetada, uma forma motivacional característica de uma prática do exercício, por pressões internas ou remorso que diretamente o influenciam, evitando que se sinta culpado (Taylor e Ntoumanis, 2007). A motivação externa surge como a segunda motivação mais controlada, característica de um ou vários reforços externos que levam o aluno a realizar a atividade, por exemplo, por obrigação ou influência de terceiros (Taylor e Ntoumanis, 2007).

Com o intuito de examinar e relacionar as formas de motivação com a atividade física, Ingledew e Marland (1998), testam através de um questionário 425 participantes (282 Homens e 143 mulheres). É espelhada uma prática inicial de atividade física centrada em motivações extrínsecas, pela aparência, pela melhoria do controle do peso e pelo reconhecimento social, sendo que posteriormente são observadas formas de motivação mais autónomas, onde o prazer pela atividade e o sentido de realização do desafio estão latentes. Neste sentido é mostrado que a prática de atividade física muitas vezes inicia-se por obrigações externas, no sentido de formas motivacionais mais controladas, mas que a própria prática e o contexto que o individuo nutre de tal ação fazem um transference para motivações mais autónomas.

1.6 Necessidades Psicológicas Básicas

A teoria das necessidades psicológicas básicas (TNPB), procura explicar a formação das motivações autónomas. Afirma assim, que a formação de motivações autónomas é influenciada pela satisfação de três necessidades psicológicas básicas: necessidade de competência, autonomia e relacionamento positivo.

Por ordem respetiva, a primeira caracteriza-se por uma vontade de execução da ação pelo desejo do sujeito em se sentir útil e competente no alcance da atividade. A segunda, a autonomia remete-nos para a escolha, ou seja, ter o poder de decidir quais as atividades que exerce de forma voluntária e livre. Por último, o relacionamento positivo relaciona-se com as relações do sujeito

com o meio exterior, nomeadamente com a necessidade de se sentir confortável, respeitado e aceite num determinado ambiente.

Estas necessidades são os alicerces para a motivação autónoma emergir, no sentido de que se as mesmas estiverem presentes (conceito de satisfação), as ações direcionam-se no sentido crescente de autonomia motivacional (motivação intrínseca, regulação integrada e regulação identificada) e afastam-se de motivações mais controladas (regulação introjetada, motivação externa e amotivação) (Edmunds et al., 2009).

Sendo possível afirmar que quanto mais estas necessidades estão satisfeitas melhor motivado está o sujeito, torna-se pertinente saber se a Educação física consegue satisfazer todas as três necessidades descritas, promovendo uma motivação pós-escolar satisfatória à prática de atividade física. Se estivermos perante valores satisfatórios das necessidades básicas, evidenciamos competência, autonomia e relacionamento positivo no leque de atividades a que o sujeito se poderá apresentar (Ntoumanis, 2005).

1.7 Motivação e a Atividade Física

Sendo relevante o estudo da motivação, para serem diagnosticadas quais as formas motivacionais presentes numa determinada população e quais as relações diretas na prática de atividade física do indivíduo, é necessário ser compreendida esta relação de causa-efeito para que os valores de prática aumentem. Segundo Carraça e Teixeira (2012) esta prática de AF é fundamental para o bem-estar físico e psicológico da população como também na promoção da saúde. Segundo estes autores, a população europeia tem valores diminutos perante os minutos de AF estipulados para o ganho de benefícios para a saúde, demonstrando que 60 % dos adultos europeus não praticam atividade física semanalmente e que na população americana menos de 50 % são ativos fisicamente.

Este facto vem demonstrar que um grande leque de indivíduos está desmotivado para a prática de atividade física ou por outro lado, não possuem formas motivacionais que permitam iniciar ou continuar a prática de AF (Teixeira, Carraça, Markland, Silva, Ryan 2012).

Esta afirmação é sustentada por Deci e Ryan (2007) ao confirmarem que a motivação intrínseca é predominante para a prática de exercício e que a sua existência tem consequências diretas na qualidade da prática, no seu esforço e na sua dedicação à AF. Evidência anterior sugere que é possível que a motivação num determinado contexto extrapole para outros contextos (Hagger e Chatzisarantis 2015). Por exemplo, Hagger et al., (2015) verificaram que a motivação para a EF estava relacionada com a motivação para a AF em contexto extra-escolar. O modelo Transcontextual, apresenta assim três proposições consideradas como pré-requisitos para a sua aplicação, sendo elas respetivamente: Uma perceção de suporte à autonomia gera a existência de formas de motivação consideradas autónomas em contextos escolares; Formas de motivação intrínseca no seio escolar geram motivações autónomas em atividades semelhantes fora do contexto escolar; As motivações autónomas quando existentes fora do meio escolar têm a capacidade de gerar mais empenhamento para atividades físicas.

2. Objetivo

O respetivo estudo tem como principal intuito perceber se a contagem ou não da nota da disciplina de educação física para a média de secundário, está associada à motivação que os ex-alunos\jovens tinham para as aulas de Educação Física, avaliar também a prática de atividade física atual e testar a associação entre as formas motivacionais no passado com AF atual.

Para tal, com base no enquadramento teórico apresentado anteriormente, foram propostas as diferentes hipóteses de estudo:

Hipótese A: Os alunos pertencentes ao grupo cuja nota da EF contava para a média de secundário, apresentavam melhor qualidade de motivação para as aulas de EF comparativamente com o grupo de alunos cuja nota não contava.

Hipótese B: Os alunos pertencentes ao grupo cuja nota da EF contava para a média de secundário, praticam atualmente mais atividade física comparativamente com o grupo de alunos cuja nota não contava.

Hipótese C: A motivação autónoma para as aulas de EF tem uma relação positiva com a prática de atividade física atual.

3. Método

3.1 Desenho de Estudo

O desenho de estudo caracteriza-se de transversal, ou seja, recolhendo um leque de informações pertinentes ao estudo num só momento, através de um questionário sem interferência de qualquer agente externo.

3.2 Amostra/Participantes

A amostra é constituída por 195 indivíduos, ex-alunos, que frequentaram as aulas de educação física e que tivessem finalizado o ensino secundário até 6 anos atrás, para ser possível um menor erro na recolção de memória. Destes, 74 elementos (37,9%) pertencem ao género masculino e 121 elementos (62,1%) ao género feminino. Para a análise de dados, a amostra foi dividida em dois grupos, sendo que 50 elementos (25,6%) não tiveram no seu percurso escolar a

contagem da classificação da EF para a média do secundário, enquanto 145 elementos (74,4%) tiveram.

Tabela 2. Valores descritivos da amostra, género e contagem ou não da EF para a média de secundário.

	Género		Média EF		Amostra
	Feminino	Masculino	Alunos Não Conta	Alunos Conta	Total inquiridos
N	121	74	50	145	195
%	62,1 %	37,9%	25,6 %	74,4%	100%

A recolha de dados foi voluntária e via internet.

3.3 Instrumentos

No que diz respeito à recolha de dados, esta foi realizada através de um questionário em formato digital.

Para avaliar as razões pelas quais os alunos participavam nas aulas de Educação Física, isto é, as suas motivações/ regulações motivacionais para as aulas, utilizou-se o instrumento PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire) de Lonsdale et al., (2009). Este instrumento tem um total de 24 questões, sendo constituído por 5 subescalas, cada uma delas representando uma forma de regulação possível. A Motivação intrínseca (e.g., óPorque as aulas de EF eram divertidasô), regulação Identificada (e.g.,ô Porque queria aprender novos exercícios/desportosô), regulação Introjetada (e.g., óPorque queria que o/a professor/a de EF pensasse que era um/a bom/boa aluno/aô), regulação Externa (e.g., óPorque ia arranjar problemas se não o fizesseô) e a Amotivação (e.g., óPorque considerava que a EF estava de acordo com a minha forma de vidaô). As respostas, remetendo para o último ano de educação física do ensino secundário, foram realizadas através de uma escala de Lickert, entre 1(Discordo Totalmente) e 7 (Concordo Totalmente). Os scores totais de cada tipo de motivação foram obtidos através de uma soma dos itens da respetiva subescala.

O instrumento IPAQ (International Physical Activity Questionnaire) de Booth (2000) foi utilizado para medir a atividade física ligeira (i.e., caminhada, moderada e vigorosa) dos sujeitos da amostra, em minutos por semana. Estes valores, em minutos, juntamente com a quantidade de vezes que o sujeito realiza a atividade, estabelecem uma média que reflete o esforço ou a intensidade da atividade, diferenciando-a em andar, moderada e vigorosa. No presente estudo, para efeitos de cálculo, utilizaram-se os valores de Met (equivalente metabólico da tarefa), sabendo-se quanta energia estavam os sujeitos a gastar por minuto, categorizou-se conforme as intensidades acima referidas- IPAQ andar- 3,3 Mets; IPAQ moderada- 4,0 Mets e IPAQ vigorosa- 8,0 Mets. No sentido da obtenção dos resultados, este score é multiplicado pelos minutos em atividade e pelas vezes por semana praticadas. A apresentação em questionário é feita através de um total de 7 perguntas, as quais levam o inquirido a responder sobre a sua atividade física atual. Dando um exemplo, a pergunta número 1. óNos últimos 7 dias, quantos dias fez atividade física vigorosa tal como levantar e/ou transportar objetos pesados, correr, nadar, ginástica aeróbica ou andar de bicicleta a uma velocidade acelerada?ô balizada numa escala de (0 dias por semana- 7 dias por semana).

3.4 Procedimentos Operacionais

O modo de escolha dos inquiridos, foi realizado de forma a que cumprissem algumas regras, nomeadamente de que o aluno teria que ter completado o ensino secundário à pelo menos 6 anos atrás, visto terem sido confrontados com momentos temporais importantes para os resultados. Os dados foram recolhidos de forma conjunta e online por um grupo de alunos de mestrado e licenciatura.

3.5 Procedimentos Estatísticos

O tratamento de dados e sua análise foi realizada através do programa estatístico PSPP V.3 2007 (Perfect Statistics Professionally Presented).

O teste t para amostras independentes foi utilizado para a comparação dos dois grupos da amostra relativamente à motivação para as aulas de Educação Física no passado e à atividade atual (Hipóteses A e B). O teste de correlação de Pearson, foi utilizado para verificar possíveis associações entre os tipos de motivação e a atividade física atual (Hipótese C).

4. Resultados

Terminada a descrição e procedimento estatístico, segue-se a análise dos resultados obtidos perante as hipóteses de estudo apresentadas.

Com o intuito de testar as hipóteses A e B compararam-se os grupos quanto à motivação para as aulas de EF no passado e quanto à atividade física atual. Os resultados estão apresentados na tabela 3.

Tabela 3. Comparação de Grupos conta não conta, quanto à atividade física atual e quanto à motivação para as aulas de Educação Física no passado. (Valores de AF apresentados em Mets).

Tabela T-Amostras Independentes						
	EF conta para a média		EF não conta para a média			
Variável	M	DP	M	DP	t	p
Caminhada	825	849	936	843	-0,98	0,635
AF moderada	898	990	967	1.087	-0,41	0,387
AF vigorosa	1.424	1.476	2.027	2.002	-2,24	0,001
Motivação Intrínseca	18,96	6,39	20,40	6,10	-1,37	0,642
Regulação Integrada	17,71	7,04	17,48	7,90	0,19	0,054
Regulação Identificada	18,40	5,70	18,98	6,35	-0,59	0,195
Regulação Introjetada	11,90	5,38	11,02	5,35	0,98	0,983
Regulação Externa	11,75	6,02	10,93	5,51	0,84	0,498
Amotivação	8,08	4,75	7,59	4,00	0,64	0,206

Nota : **p<.05

Analisando e comparando os dois grupos quanto à motivação para as aulas de Educação Física (hipótese A), não se encontraram diferenças significativas, contudo observaram-se valores que evidenciam uma tendência para a diferença entre grupos. Do mesmo modo, a regulação integrada apresenta-se como uma tendência para ser superior no grupo com contagem da nota (p=0,054). No que diz respeito à prática de AF atual (hipótese B), os dados observados, demonstram diferenças significativas entre grupos ao nível da atividade vigorosa, existindo maiores valores dessa mesma prática no grupo sem a contagem da nota, comparativamente com o grupo com a contagem da mesma (2027±2002 Mets vs. 1424±1476 Mets; p = 0,001).

Para testar a hipótese C, utilizou-se o teste de correlação de Pearson. Numa primeira etapa analisaram-se valores de amostra geral e posteriormente repartida pelos dois grupos de análise. Os resultados para a amostra global encontram-se na tabela 4.

Tabela 4. Correlação de Pearson- Análise da associação entre as regulações motivacionais e a atividade física atual da amostra global-Valores de AF em Mets.

Motivação para a Atividade Física Atual						
	Amostra Total					
	Caminhada		AF Moderada		AF Vigorosa	
	r	p	r	p	r	p
Motivação Intrínseca	0,11	0,144	0,11	0,127	0,20	0,007
Regulação Integrada	0,03	0,705	0,06	0,429	0,29	<0,001
Regulação Identificada	0,1	0,161	0,12	0,106	0,19	0,009
Regulação Introjetada	-0,03	0,730	-0,04	0,591	0,11	0,150
Regulação Externa	-0,06	0,387	-0,02	0,814	-0,05	0,511
Amotivação	-0,06	0,401	-0,05	0,538	-0,06	0,410

Observaram-se associações significativas, de magnitudes baixas a moderadas, entre todas as motivações autónomas e a atividade vigorosa (Motivação Intrínseca, $r=0,20$; Regulação Integrada, $r=0,29$; Regulação Identificada, $r=0,19$; $p<0,05$), estando estas formas motivacionais associadas a níveis mais elevados de atividades vigorosas. De resto, não se encontraram associações de relevo.

Com o intuito de aprofundar os resultados, foi realizada uma análise separada para cada grupo da amostra, evidenciada nas tabelas 5 e 6.

Tabela 5. Correlação de Pearson- Análise da associação entre as regulações motivacionais e a atividade física atual da amostra com contagem da EF para a nota-Valores de AF em Mets.

Motivação para a Atividade Física Atual						
	Amostra conta para a média					
	Caminhada		AF Moderada		AF Vigorosa	
	r	p	r	p	r	p
Motivação Intrínseca	0,11	0,193	0,11	0,192	0,20	0,019
Regulação Integrada	0,00	0,969	0,04	0,668	0,24	0,004
Regulação Identificada	0,07	0,428	0,1	0,237	0,18	0,041
Regulação Introjetada	-0,02	0,787	0,01	0,932	0,15	0,073
Regulação Externa	-0,06	0,486	0,02	0,829	0,01	0,937
Amotivação	-0,02	0,812	0,01	0,891	-0,07	0,426

Tabela 6. Correlação de Pearson- Análise da associação entre as regulações motivacionais e a atividade física atual da amostra sem contagem da EF para a nota-Valores de AF em Mets.

Motivação para a Atividade Física Atual						
	Amostra não conta para a média					
	Caminhada		AF Moderada		AF Vigorosa	
	r	p	r	p	r	p
Motivação Intrínseca	0,06	0,666	0,10	0,506	0,15	0,299
Regulação Integrada	0,11	0,454	0,11	0,458	0,41	0,004
Regulação Identificada	0,18	0,223	0,15	0,307	0,21	0,163
Regulação Introjetada	-0,01	0,934	-0,15	0,307	0,05	0,729
Regulação Externa	-0,06	0,712	-0,11	0,463	-0,14	0,336
Amotivação	-0,19	0,192	-0,22	0,137	-0,03	0,861

Numa dupla análise às tabelas apresentadas, é expressa uma semelhança da tabela 5 (amostra com contagem da nota) com os valores obtidos na amostra geral, ou seja, mantêm-se as associações baixas a moderadas em todas as motivações autónomas ($r= 0,20$; $r=0,24$; $r= 0,18$; $p<0,05$), sem haver nenhum outro valor de realce. Na tabela 6 (amostra sem a contagem da nota) apenas se encontrou uma associação entre a regulação integrada e a AF vigorosa ($r=0,41$; $p=0,004$).

5. Discussão de Resultados

Após uma apresentação de resultados acompanhados e descritos em texto, é agora altura de tecer a justificação e compreensão de tais resultados com o intuito de melhor perceber a pertinência deste estudo, objetivando a influência da contagem de nota em EF tanto na motivação para as aulas de EF como na atividade física e suas associações para a prática atual.

No que diz respeito à hipótese A não se encontraram diferenças significativas, mas sim valores que evidenciam uma tendência para a diferença entre os dois grupos quanto à motivação para a EF. A motivação integrada apresentou-se como tendo tendência para ser superior no grupo com contagem da nota ($p=0,054$).

Sendo a intervenção do professor de EF relevante na aprendizagem do indivíduo, com influência no tipo de motivação do mesmo, este tem que ser capaz de estruturar e planificar as suas aulas, criando-as e adaptando-as ao seu público-alvo. Sendo conseguida esta planificação em consonância tanto com os interesses reais dos alunos, como também com os planos nacionais de educação física, rotulando de forma positiva os conteúdos abordados e garantindo que as finalidades da disciplina de EF se cumpram (Bom et al., 2001), teriam que ser criadas as condições necessárias para ganhos de motivação autónoma (Garrido, 1999). Segundo o mesmo autor, diferentes formas de perceção da atividade, conciliadas com as diferentes formas de ensino existentes, são razões mais que suficientes para que alguns alunos se sintam próximos da atividade e aproveitem a vida escolar com sucesso e empenhamento, ou pelo contrário, demonstrem pouco interesse pelas atividades, fazendo-as por obrigação desprezando tudo aquilo que a educação prevê (Garrido, 1990; Lens, 1994).

Seria expectável que o aluno, envolvido neste ambiente afável, com recurso ao esclarecimento de dúvidas, organizado perante as suas características e no qual se sentisse parte do seu processo de aprendizagem, que desenvolvesse motivações autónomas (Boruchovitch, 2009). O mesmo autor afirma que a motivação é um resultado de toda esta globalidade, desde a qualidade de envolvimento do sujeito às qualidades do professor e das relações interpessoais criadas em seu redor.

Assim consideram-se que as diferenças encontradas entre os dois grupos não são significativas relativamente à motivação para a prática de EF lecionada de forma universal para ambos os grupos.

Relativamente à hipótese de estudo B, os resultados evidenciaram diferenças significativas entre os grupos no que se refere à atividade vigorosa atual, verificando-se que o grupo que não tinha a contagem da nota de EF realizava mais AF nos dias de hoje (2027 ± 2002 Mets vs. 1424 ± 1476 Mets; $p = 0,001$). Por este motivo a hipótese B não foi confirmada pelos dados.

Vindo ao encontro da literatura existente, seria plausível uma maior prática de AF por parte daqueles que estão motivados de forma autónoma para as aulas de EF, pelo facto da motivação existente nesse contexto (EF) estar diretamente relacionada com a motivação para a AF fora do contexto escolar (Hagger et al., 2015).

Em consonância com a aplicação do decreto-lei e os resultados obtidos, que demonstram uma maior prática no grupo sem contagem da nota, torna-se relevante mencionar que existe uma relação direta entre a motivação do indivíduo no seu processo de assimilação de conhecimentos (neste caso na EF) e a pressão associada em causa. Assim, se durante essa aprendizagem não existir pressão, nomeadamente na avaliação (decreto-lei 39/2012), ir-se-á de forma progressiva adquirir tipos de motivação mais autónomos enriquecendo o indivíduo na forma como este atua e se comporta no meio envolvente. Deste modo, a pressão pode ser fundamental na diferença entre os dois grupos em teste, visto que a um grupo é exigida nota com ponderação na média final e a outro grupo não, podendo levar a um compromisso para a atividade diferente nos dias de hoje fruto de uma apreciação ou assimilação diferenciada (Edmunds et al., 2009).

Do mesmo modo, outra justificação plausível para a hipótese de estudo apresentada é a capacidade de adequação dos professores ao novo decreto de Lei, isto é, visto ter sido retirada a nota de EF para a média de secundário, poderá ter levado os professores a adotar dentro dos parâmetros possíveis novas estratégias para a promoção do gosto e interesse pela aula de EF. Sendo conseguido este facto, ao grupo em que a EF não contava para a nota foram acrescentadas estratégias que visaram uma adequação qualitativa melhor que no grupo com contagem da nota

(possivelmente mais rotineira e com o passar dos anos com um estilo de ensino uniforme), proporcionando mais entusiasmo pelas matérias, uma possível oferta de escola mais enquadrada a nível de desporto escolar, contribuindo para que atualmente este grupo praticasse mais AF.

Focando-nos agora na terceira hipótese de estudo, que propunha a existência de motivações autónomas na EF relacionadas com a prática de atividade física atual, esta foi confirmada pelos resultados, sendo evidenciadas associações significativas de magnitudes baixas a moderadas entre as motivações autónomas e a AF vigorosa. Desta forma a hipótese C estabelecida é confirmada, ou seja, os indivíduos que praticam atualmente mais atividade física vigorosa tinham nas aulas de EF formas de motivação mais autónomas.

Os resultados obtidos estão de acordo com uma relação entre motivação e prática de AF. Afirmando que a motivação autónoma é resultante de um processo que visa a satisfação do individuo na sua atividade contextual, o alcance das três necessidades psicológicas básicas, possibilitando que o individuo esteja melhor envolvido em atividades a que se propõe, realizando-as com prazer, com gosto e por fim com autonomia e competência na sua execução (Deci e Ryan, 2000).

Alcançado este patamar, nas atividades envolventes o individuo toma decisões para a ação no sentido de uma crescente autonomia motivacional (motivação intrínseca, regulação integrada e regulação identificada), afastam-se de motivações mais controladas (regulação introjetada, motivação externa e amotivação) (Edmunds et al., 2009).

Abordando a motivação em contexto de atividade física, Ingledew e Marland (1998), estudam a existência de valores comparáveis aos registados neste estudo. Os mesmos autores testam as formas motivacionais de indivíduos em AF e observam maiores valores autónomos registados aquando duma prática de AF prolongada, mostrando a evidência da relação do prazer e do compromisso da atividade para a motivação existente.

Assim, segundo Hagger e Chatziantis (2015) sendo observadas associações motivacionais autónomas com a prática de AF atual, contrariamente a motivações controladas, podemos afirmar que valores motivacionais autónomos adquiridos na escola, geram por si só

motivações consideradas intrínsecas no indivíduo, influenciando-o em diversas atividades fora desse contexto escolar.

6. Implicações Futuras

Estudos no domínio da Educação Física, farão sentido numa cada vez maior política que menospreza a educação por via da educação física escolar, chegando ao ponto da aplicação do Decreto-lei que determina que a Educação Física parou de contar para a média de ingresso à faculdade.

Neste caso, torna-se essencial a continuidade do estudo da educação física, contribuindo para uma gradual e equilibrada legitimação da Educação Física como disciplina fundamental do currículo do aluno.

Estando implícita a importância da motivação para a prática de atividade física e vice-versa, torna-se relevante e imprescindível dar continuidade aos estudos motivacionais relacionados com a atividade física, objetivando eventuais repercussões tanto na prática dos indivíduos em contexto de aula de educação física, como na qualidade com que estes se encontram motivados no meio envolvente.

7. Limitações do Estudo

No que diz respeito às limitações do estudo, o facto de ter sido pedido à amostra de 195 elementos que recordasse sentimentos\episódios da sua vida enquanto estudantes, revela-se muitas vezes difícil e nem sempre correspondente à realidade vivida. Supõe-se que esta limitação seja mais marcada no grupo com contagem da EF para a nota do secundário, pelo facto de terem vivenciado esses momentos há mais tempo. Ainda ligado à recordação do sujeito, é possível que os momentos vivenciados no passado, hoje sejam traduzidos ou interpretados de forma diferente, levando a possíveis diminuições ou valorizações emocionais, implicitamente registadas aquando do preenchimento do questionário. Adicionalmente, tentou-se realizar o estudo com uma amostra populacional que não estivesse relacionada com cursos de carácter desportivo, contudo não foi possível. Assim sendo, o gosto pela atividade, a prática de desporto na adolescência ou um desejo tardio pela prática de atividade física poderão ter influenciado também os valores motivacionais registados, com implicações diretas nos resultados obtidos.

Conclusão

Dado por finalizado o estudo que visa possíveis relações entre a aplicação do decreto-lei nº139\2012, a motivação para as aulas de educação física, os valores de prática de AF registados nos dias de hoje e a relação entre as formas motivacionais e a prática de AF atual, emergem resultados e conclusões relevantes de enaltecer.

Relativamente às motivações sentidas em contexto de EF, estas não se diferem entre os grupos, contudo verificam-se valores de regulação integrada com tendência para ser superior no grupo com contagem da nota.

No que diz respeito à prática de atividade física vigorosa atual, observaram-se diferenças entre grupos sendo evidenciado que o grupo sem contagem da nota de educação física apresentava valores acrescidos de prática. Por fim, testando a associação entre as formas motivacionais existentes em contexto de EF e a prática de atividade física atual fora do contexto de escola, verificou-se uma associação positiva entre as motivações autónomas e a prática de AF vigorosa, tanto na amostra total como na amostra dos ex alunos com contagem da nota. Estes resultados levam a crer que a EF sustenta e realça um padrão motivacional centrado na autonomia por parte dos alunos, por via do seu envolvimento com atividades prazerosas que promovam a sua vontade própria, o seu interesse e a sua participação.

Reflexão Crítica

Dado espaço para refletir sobre a forma como este estudo e como o tema é visto pela minha pessoa surgem as seguintes reflexões.

Inicialmente irei formalizar a minha opinião sobre o Decreto-lei nº 139\2012, posteriormente irei interpretar o tema do trabalho e os resultados obtidos e por fim, espelhar a forma como o estudo e o tema influenciaram a minha vida profissional enquanto estagiário na escola Aquilino Ribeiro.

No que diz respeito ao Decreto lei nº139/2012, a minha opinião vai no sentido de que a Educação física terá que ter uma igual preponderância na nota dos alunos independentemente se

seguirem para cursos de carácter desportivo ou outros. Se a disciplina EF é regida por um conjunto de diretrizes que a rotulam e a tornam universal para todas as escolas, equilibrada por diferenciação de níveis de ensino- introdutório, elementar e avançado, é natural que esta siga os mesmos ideais de aprendizagem e de avaliação que outras disciplinas.

A presente lei veio no meu entender, discriminar a disciplina negativamente em relação às restantes que a acompanham na formação da identidade do aluno. Feita uma discriminação aos seus conteúdos, afirmando indiretamente que as suas matérias não são relevantes de avaliação na aprendizagem do aluno. Importante de salientar, é também a forma como esta medida pode ser entendida pela população escolar, se por um lado os alunos acompanham a sua discriminação e perdem o interesse na prática e na assimilação de conhecimentos, ou pelo contrário, se acompanham passo a passo a sua lecionação no sentido dum melhor saber e de um melhor desenvolvimento físico-motor.

Relativamente ao estudo realizado, realço a importância da qualidade da motivação para a pré-disposição do aluno em participar nas atividades físicas quer em contexto de escola quer atualmente. A motivação, sendo ela uma parte integrante do processo de aprendizagem, torna-se relevante para atividades consideradas vigorosas. Estas atividades vigorosas estão diretamente ligadas ao esforço, a níveis de empenho elevado e ao cansaço físico, mas que no entanto são consideradas as principais para a obtenção de valores motivacionais autónomos.

No que diz respeito aos resultados obtidos alcançam-se maiores valores de prática de AF no grupo em que a contagem para a nota não está presente, contrariamente aquilo que eu esperaria, julgando que ao existir uma contagem para a nota à disciplina de EF que iriam haver maiores valores de atividade física praticada atualmente. Contudo é um resultado válido, demonstrando que mesmo sem a existência da contagem para a nota, que a EF consegue estimular uma prática de atividade física atual.

Relativamente ao estudo da associação entre a motivação e prática de AF, observo valores muito interessantes visto estarem em conformidade com a revisão da literatura, demonstrando que os indivíduos que praticam um atual atividade física vigorosa apresentam formas de

motivação autónoma, tendo ganho empatia perante a atividade, gosto pela presença nas atividades e uma execução por seu prazer e não por estímulos externos ou obrigações.

Estabelecendo uma ponte entre a pertinência do presente estudo e o estágio que efetuei, considero relevante mencionar os aspetos que a interligam. No estágio pedagógico, confrontei-me com uma escola TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária), tendo como população escolar, um grupo populacional marcados pela exclusão social e pouco interesse no adquirir de conhecimentos.

Ao ser confrontado com este público-alvo, ao qual a atenção para as aulas é diminuta e o seu interesse articulado com matérias mais ou menos aliciantes, senti que se os alunos soubessem que a nota da Educação Física não tivesse qualquer influência para a sua nota de ingresso à faculdade, que muito provavelmente iria haver um repentino abandono das aulas ou um desinteresse fruto da disciplina perder credibilidade. Posso afirmar que na maioria dos alunos, se lhes fosse diagnosticado a forma de motivação que influenciava o seu comportamento nas aulas de EF, certamente estariam presentes a formas de motivação controladas, que nada se comparavam ao pico máximo da qualidade da motivação tanto desejada e pela qual ó luteiô articulando o meu saber e os programas nacionais de educação física.

Por fim e terminando o tema, optei pela não divulgação da não contagem de nota aos meus alunos, uma decisão própria e por mim enquadrada às características dos alunos presentes, promovendo a continuação de uma promoção de atividade física escolar interessada e que visasse tanto a harmonia das aulas como a participação dos alunos.

Referências Bibliográficas

- American College of Sports Medicine. *ACSM's guidelines of exercise testing and prescription*. 8th ed. Philadelphia: Lippincott Williams & Wilkins; 2009.
- Azevedo, A. & Faria, L. (2001a). Impacto das condições pessoais e contextuais na transição do ensino secundário para o ensino superior. *Revista da UFP*, 6, 257-269.
- Batista, P. & Azevedo, A. (2002). *Educação Física-Guia Prático Livro do Professor*. Edições Asa.
- Bom, L., Carvalho, L., Comédias, J., Jacinto, J., Mira, J. (2001) óProgramas Nacionais de Educação Física 3º ciclo do Ensino Básicoô.
- Booth, M.L (2000). Assessment of physical activity: An International perspective. *Research quarterly for exercise and sport*, 71 (2) : s114-20.
- Boruchovitch, E. (2009). *A motivação do aluno* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Coelho, A.(2015).Educação Física nas escolas, o elo mais fraco. Consultado em 2016 do sítio <https://www.publico.pt/2015/01/03/sociedade/noticia/educacao-fisica-nas-escolas-o-elo-mais-fraco-1681012>.
- Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1 19). Champaign, Illinois: Human Kinetics.
- Craig, C. L., Marshall, A. L., Sjostrom, M., Bauman, A. E., Booth, M. L., & Oja, P. (2003). International physical activity questionnaire:12-country reliability and validity. *Medicine and Science in Sports and Exercise*, 35(8), 1381-1395.
- Deci, E.L.& Ryan, R.M. (2000) ôThe ówhatô and ówhyô of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviorö *Psychological Inquiry*. Pp 227ñ68.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. American Psychological Association, Inc. Vol. 55, 1, 68.
- Dosil, J. (2008). *Psicologia de la Actividad Física y del Deporte* (2ª ed.). Madrid: McGraw Hill.

- 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. *Helth & Fitness Journal*. Vol.13/nº3. Pp.20-25.
- Garrido, I. (1990). Motivacion, emocion y accion educativa. Em: Mayor, L. e Tortosa, F.(Eds.). *Âmbitos de aplicacion de la psicologia motivacional* (pp. 284-343). Bilbao: Desclee de Brower.
- Hagger, M. S., & Chatzisarantis, N. L. (2015). The trans-contextual model of autonomous motivation in education: Conceptual and empirical issues and meta-analysis. *Review of Educational Research* doi: 10.3102/0034654315585005.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programas Nacionais de Educação Física do Ensino Secundário ã Revisão. Ministério da Educação.
- Lens, W. (1994). Motivation and learning. Em: Husen, T. e Postlethwaite, T.N. (Orgs.). *The international encyclopedia of education* (Vol. 7, pp. 3936-3942). United States: Pergamon.
- 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.
- Marques, A.(1991) O ensino das actividades físicas e desportivas-Factores determinantes de eficácia.RevistaHorizonte vol XIX ã nº111.
- Nico, J. B.(1998). O conforto académico no ensino universitário como uma das dimensões da decisão curricular. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *A Decisão em Educação- Actas do VIII Colóquio Nacional Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa: Universidade de Lisboa (pp. 488-496).
- Nico, J. B., óO conforto académico do (a) caloiro (a)ô. In A. P. Soares, A. Osório, J. V. Capela, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos e S. M. Caires (Eds.), *Transição para Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho 2000.

- Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology* 97. Pp 444-453.
- Onofre, M. (1995). Prioridades de formação didática em educação física. *Boletim SPEF*, 12, pp75-97.
- Pereira, A. M., Apoio ao estudante Universitário: Peer Counselling (experiência-piloto), *Psychologica*, 20,(1998), pp. 113-124.
- Pereira, I., Carraça, Eliana. (2015). Contar ou não, eis a questão! Associações com a satisfação das necessidades psicológicas básicas e motivação dos alunos na educação física. *Boletim Spéf* nº39, (pp.13-28).
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid:Gymnos.
- Rijo, J.(2014). *Estratégias motivacionais do professor e necessidades psicológicas básicas dos alunos de educação física*. Dissertação de doutoramento, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias- Faculdade de Educação Física e Desporto.
- Ryan, R., & Deci, E. (2007a). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise and Health. In M. Hagger & N.
- Sarmento, P.,; Veiga, A.; Rosado, A.; Rodrigues, J.; Ferreira, V.(1998). *Pedagogia do desporto. Instrumentos de observação sistemática da educação física e desporto*. Lisboa: Edições FMH.
- Serra, L.(2010). *Aplicação de modelos motivacionais ao contexto do exercício*. Dissertação de doutoramento, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Silva, R.B., Matias, T.S., Viana, M.S., Andrade, A. (2012). Relação da prática de exercícios físicos e fatores associados às regulações motivacionais de adolescentes brasileiros. *Motricidade*. Vol.8, Nº2. Pp.8-21.
- Soares, M.(1998). O pulsar da vida interior: Educar à criação e à paixão. In A. Estrela & J. Ferreira (Orgs.), *A Decisão em Educação- Actas do VIII Colóquio Nacional Secção Portuguesa da AIPELF/AFIRSE*, Lisboa: Universidade de Lisboa (pp. 638-646).

- Taylor, I.M. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*. Vol.99, nº4. Pp 747-760.
- Teixeira, P., Carraça, E., Markland, D., Silva, M., Ryan, R. (2012) Exercise, physical activity, and self-determination theory: A systematic review. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*,9:78.
- Vansteenkiste, M., Smeets, S., Soenens, B., Lens, W., Matos, L., Deci, E. (2010) Autonomous and controlled regulation of performance-approach goals: Their relations to perfectionism and educational outcomes. *Motiv Emot* 34:333-353. doi: 10.1007/s11031.