

DÉBORA SOFIA SANTOS MENDONÇA

**AUTORREGULAÇÃO MOTIVACIONAL DOS
PROFESSORES E PERCEPÇÃO DA MOTIVAÇÃO
DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Orientadora: Prof. Doutora Susana Veloso

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

DÉBORA SOFIA SANTOS MENDONÇA

**AUTORREGULAÇÃO MOTIVACIONAL DOS
PROFESSORES E PERCEPÇÃO DA MOTIVAÇÃO
DOS ALUNOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Tese/Dissertação apresentada para a obtenção do Grau
de Mestre em Educação Física e Desporto no Curso de
Mestrado no Ensino da Educação Física nos Ensinos
Básico e Secundário conferido Pela Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadora: Prof. Doutora Susana Veloso

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2014

Agradecimentos

Primeiramente agradeço a Deus e aos meus pais por me terem possibilitado a oportunidade de uma formação académica.

Aos meus amigos e familiares, especialmente, à Ana Martins, Ana Coelho e Gabriel Ferreira (também meu namorado), pela paciência, incentivo, coragem, força e compreensão para acabar o curso, para acabar a tese, para aceitarem os dias em que não pude estar com eles ou que tive com menos disposição e por terem sempre acreditado em mim.

Aos meus irmãos de comunidade por terem rezado por mim.

A todos os alunos e professores pela colaboração e disponibilidade demonstradas na recolha, aplicação e preenchimento dos questionários.

À orientadora, Professora Doutora Susana Veloso, pela orientação científica deste trabalho e boa disposição e, fundamentalmente, pela disponibilidade e apoio, cedência de bibliografia e conselhos exteriorizados.

Às minhas colegas Joana Videira e Maria Cruz pelos desabafos e paciência na recolha dos dados, nas reuniões de orientação e no ano de estágio.

Aos meus colegas, professores e alunos de Licenciatura e Mestrado que de certo modo contribuíram para a minha formação pessoal, académica e profissional.

À Patrícia Raimundo.

Por fim, mas não menos importante, às minhas patroas pelo estágio profissional e por me terem deixado sair dois dias da semana às 17h na reta final.

A todos o meu OBRIGADA!

Resumo

A presente investigação tem como objetivo analisar a associação entre a percepção dos professores de Educação Física sobre a motivação dos seus alunos e a qualidade da sua própria motivação.

A amostra é constituída por 125 professores de Educação Física de ambos os géneros, 60,8% do género masculino, com uma média de 40,23 anos de idade ($\pm 10,69$), desde estagiários a professores com Mestrado, em serviço em escolas da zona de Lisboa no ano letivo 2013/2014. A recolha de dados foi realizada através de um questionário demográfico, da “Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho” e da “Escala de Locus de Causalidade”.

Os principais resultados mostraram que a motivação autónoma dos professores (intrínseca e identificada) está associada positivamente com tipos de motivação autónoma e controlada dos alunos. No entanto, os professores com motivação intrínseca associam-se a todos os tipos de motivação dos alunos, enquanto que os com regulação identificada se associam à motivação autónoma e regulação externa dos alunos. Já os professores com motivação controlada associam-se positivamente com a motivação controlada dos alunos, mas negativamente com a autónoma.

Concluiu-se que é necessário intervir para melhorar a motivação autónoma dos professores de EF, e diminuir a sua motivação controlada, uma vez que esta parece influenciar a percepção de uma motivação não desejável nos alunos (i.e. regulações externas e introjetada ou mesmo amotivação). Ou seja, ensinar estratégias motivacionais promotoras de motivação autónoma dos professores e, consequentemente, dos alunos.

Palavras-chave: Teoria da Autodeterminação, qualidade da motivação, percepção dos professores em Educação Física

Abstract

This research aims to analyze the association between the perception of Physical Education teachers about the motivation of students and the quality of their own motivation.

The sample consists of 125 Physical Education teachers of both genders, 60.8% males, with an average age of 40.23 ($\pm$ 10.69), from trainees to Master degree teachers, serving in school in the area of Lisbon year 2013/2014. Data collection was conducted through a demographic questionnaire, “The Motivation at Work Scale” and “Perceived Locus of Causality Questionnaire”.

The main results showed teachers’ autonomous motivation (intrinsic and identified) is positively associated with types autonomous and students’ controlled motivation. However, teachers with intrinsic motivation associated with all types of motivation, whereas those with identified regulation are associated with students’ autonomous motivation and external regulation. Teachers with controlled motivation are associated positively with autonomous motivation’ students, but negatively with controlled.

It was concluded that action is needed to improve the autonomous motivation of PE teachers, and reduce its controlled motivation, since this seems to influence the perception of an undesirable motivation in students (e.g. external and introjected regulations or amotivation). That is, teach motivational strategies promoting autonomous motivation of teachers and consequently students.

Keywords: Self-Determination, quality of motivation, teachers’ perception in Physical Education

Índice

Índice de tabelas	7
Introdução	8
A motivação e a satisfação profissional	9
Teoria da Autodeterminação	9
A motivação dos professores	14
As estratégias motivacionais dos professores	15
A relação entre a motivação dos professores e dos alunos	17
Método	20
Amostra	20
Instrumentos	21
Procedimentos	23
Procedimento estatístico	23
Resultados	24
Discussão	28
Conclusão	32
Referências	34
Anexos	37
Anexo 1 – Escala de Regulações Motivacionais para o trabalho (ERMT)	37
Anexo 2 – Escala de Locus de Causalidade (PLOCQ)	38

Índice de tabelas

Tabela 1: Caracterização da amostra	20
Tabela 2: Correlação entre as variáveis em estudo e a idade	25
Tabela 3: Média, Desvio-padrão e teste-T para comparar as diferenças entre géneros dos professores para as variáveis em estudo	27

Introdução

O ensino em Portugal tem sido alvo de muitas mudanças que têm provocado um sentimento de revolta nos docentes pelas medidas que os afetam diretamente (Federação Nacional dos Professores, 2013). As constantes mudanças de legislação, como por exemplo, a redução do tempo de aula de Educação Física (EF) no Ensino Secundário de 180 minutos para 150 minutos e as tensas relações institucionais têm contribuído para a instabilidade do estatuto profissional dos professores desta área.

A EF em Portugal faz parte do currículo alargado das crianças e jovens, no seu percurso educacional tendo, até 2013, um estatuto igual ao das outras disciplinas de formação geral. A partir do ano letivo 2013/2014, a disciplina de EF deixou de contar para o cálculo da média final do ensino secundário para todos os alunos matriculados no 10º ano, à exceção dos alunos que pretenderem seguir os estudos nesta área. Embora continue a ser exigida a sua aprovação com um mínimo de 10 valores para conclusão do ensino secundário, aquela medida representa, segundo o presidente do Conselho Nacional de Associação de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF), João Lourenço “um retrocesso (...) no estatuto da Educação Física” (Viana, 2012). De facto, não só os professores de EF veem o seu papel subvalorizado, como os estudantes poderão desvalorizar o contributo da EF para a sua formação.

O crescente desemprego, que abrange todas as áreas profissionais, e a incerteza dos recém-formados e contratados, ano após ano, concurso após concurso, nada ajudam a motivar um docente. Além disso, no ensino podem gerar-se grandes níveis de stress superiores ao das outras profissões pois é uma atividade exigente (Gomes et al., 2006). Como tal, estas situações criam sentimentos de insatisfação e desmotivação que vão diminuir a qualidade profissional, tendo repercussões nos resultados dos alunos (Gomes et al., 2006).

A motivação e a satisfação profissional

A profissão de docente é vista como uma profissão de maior risco para o desenvolvimento de esgotamento, uma vez que o enfraquecimento emocional e a fadiga mental surgem ao longo do tempo, diminuindo a capacidade do trabalhador para manter um envolvimento intenso com o trabalho. (Schaufeli, Leiter & Maslach, 2009). Este pode agravar-se nos professores de EF pois muitas vezes esta disciplina é vista como tendo um estatuto inferior ao das outras disciplinas de formação geral (Wright, Hardman, Lynn & Woods; citado por Van den Berghe, Cardon, Aelterman, Tallir, Vansteenkiste & Haerens, 2013). As aulas de EF são um grande potencial para a promoção da atividade física dos alunos, logo é importante que estas aulas sejam motivadoras (Taylor, Ntoumanis & Smith, 2009). Para garantir que todos os alunos tenham uma aprendizagem de qualidade, não será necessário que os professores de EF estejam motivados? De facto, um estudo com 127 professores de vários grupos disciplinares, a leccionar nos terceiro ciclo e ensino secundário, mostrou que mais de 25% dos participantes não voltariam a escolher a profissão de docência, 19% abandonariam esta profissão nos próximos cinco anos e cerca de 10% estão altamente insatisfeitos com a atividade profissional e a sua profissão (Gomes et al., 2006).

Em suma, uma vez que é fundamental qualquer profissional estar satisfeito e empenhado no seu trabalho, é de extrema relevância estudar a motivação do professor. Será que a essa motivação, ou a falta dela, não vai influenciar o tipo de estratégias que o mesmo vai utilizar no ensino? Um professor motivado não percepção motivação nos seus alunos e um professor desmotivado não percepção desmotivação nos seus alunos?

Teoria da Autodeterminação

A motivação é entendida como a capacidade de pensar, agir e desenvolver, ou seja, condições e processos sociais que afetam os sentimentos e ação das pessoas (Deci & Ryan,

2008). Assim, as pessoas atuam por diferentes fatores, motivadas pelo valor da atividade ou por razões externas (Ryan & Deci, 2000). Os mecanismos motivacionais estão aliados à adesão da atividade física e à promoção de bem-estar (Silva, 2012).

O modelo que tem recebido muito suporte empírico na tentativa de justificar como é que as pessoas mantêm um estilo de vida ativo é o da Teoria da Autodeterminação (TAD), desenvolvida por Deci e Ryan em 1985 (Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2009). Esta teoria considera não a quantidade de motivação mas sim a qualidade, ou seja, os diferentes tipos de motivação que resultam da interação entre os ambientes sociais, que ajudam ou impossibilitam a adoção do comportamento de atividade física, e a natureza ativa e inerente das pessoas (Deci & Ryan, 2008).

A TAD é constituída por cinco mini teorias: Avaliação Cognitiva, Integração Organísmica, Orientações de Causalidade, Necessidades Psicológicas Básicas e Conteúdo dos Objetivos (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010). Neste estudo iremos debruçar-nos sobre a mini teoria da Integração Organísmica pois tem em conta o envolvimento comportamental e o interesse das pessoas por uma atividade, que pode ser diminuída não só por pressões pessoais, como também por controlo externo (Vansteenkiste et al., 2010), introduzindo a ideia do *continuum* da motivação, ou seja, um contínuo entre a motivação extrínseca (controlada) e a motivação intrínseca (autónoma) (Silva et al., 2007).

Segundo Deci e Ryan (2000), a Teoria da Integração Organísmica integra três tipos de regulações motivacionais: amotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca.

O primeiro tipo, amotivação, é a ausência de regulação, ou seja, falta de motivação, falta de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000), em que há a percepção de que não existem razões válidas para a realização de uma atividade (Ryan & Deci, 2002), representando ausência de qualquer escolha, de envolvimento (por exemplo, “não vejo interesse no exercício”) (Edmunds et al., 2009).

O segundo tipo, motivação extrínseca, é a transformação das regulações externas, algo exterior, em valores internos (Deci & Ryan, 2000), em que a participação numa atividade serve para atingir um resultado, ou seja, é um meio para atingir um fim. A motivação extrínseca divide-se ainda em quatro subtipos de regulação: externa, introjetada, identificada e integrada. A regulação externa, forma mais controlada de motivação extrínseca, é quando o indivíduo se envolve numa atividade para obter recompensas externas ou para evitar punições (Deci & Ryan, 2000; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008), por exemplo, “faço exercício porque um profissional de saúde me disse para fazer” (Edmunds et al., 2009). Na regulação introjetada, uma forma um pouco menos controlada, um indivíduo participa numa atividade por pressão interna e, portanto, as regulações estão no sujeito e não são assimiladas, ou seja, o sujeito comporta-se de modo a evitar a culpa e/ou vergonha e a proteger a autoestima, orgulho (Deci & Ryan, 2000; Taylor et al., 2008), por exemplo, “faço exercício porque se não o fizer sinto-me culpado” (Edmunds et al., 2009). Na regulação identificada, sendo já uma forma um pouco autónoma, um indivíduo participa numa atividade pois valoriza os resultados específicos associados à atividade (Edmunds et al., 2009), ou seja, existe uma identificação do valor da atividade, logo reconhece-se a importância pessoal de um comportamento e este é aceite (Deci & Ryan, 2000; Taylor et al., 2008), isto é, “faço exercício porque valorizo o papel que a atividade desempenha na redução do risco de doenças cardíacas” (Edmunds et al., 2009). Por fim, na regulação integrada, uma forma ainda mais autónoma, o indivíduo participa numa atividade porque essa atividade é consistente com os seus valores e as suas necessidades (Taylor et al., 2008; Edmunds et al., 2009), e, como tal, as regulações são transformadas em autorregulação, ou seja, o sujeito reconhece a importância pessoal de um comportamento e assimila como seu (Deci & Ryan, 2000), por exemplo, “faço exercício porque é consistente com os valores que me levam a ter um estilo de vida saudável” (Edmunds et al., 2009). Sinteticamente, estas quatro regulações da motivação extrínseca vão

desde a regulação externa e introjetada (os dois tipos de motivação controlada) até a regulação integrada e identificada (os dois tipos de motivação autónoma). No entanto, por mais que a regulação integrada seja assimilada, esta não se confunde com a motivação intrínseca pois não significa uma ausência completa de forças externas, mas um indivíduo extrinsecamente motivado pode deixar de ter uma autorregulação controlada, passando a ter uma autorregulação autónoma quando reconhece e integra o valor pessoal da atividade (Vansteenkiste, Niemiec & Soenens, 2010).

Por fim, a motivação intrínseca, a forma mais autónoma da motivação, permite realizar uma atividade pelo prazer e interesse, sem contingências externas (Ryan & Deci, 2002), porque é inerentemente agradável (Edmunds et al., 2009), por exemplo, “faço exercício porque é divertido” (Edmunds et al., 2009).

Segundo Silva (2012), a avaliação do tipo de motivos que sustentam a decisão de mudança de um comportamento para justificar a manutenção de um estilo de vida ativo está sujeita às qualidades da nossa motivação, isto é, o tipo de razões que mobilizam a nossa ação. A regulação motivacional de um determinado comportamento pode variar desde a mais controlada à mais autónoma. A regulação motivacional de um comportamento é mais controlada quando a ação resulta de pressões externas (evitando consequências negativas ou procurando determinados benefícios/ recompensas prometidas) ou internas (procurando evitar sentimentos de culpa, de desconforto interno), e mais autónoma quando a ação advém de valores ou resultados pessoalmente relevantes e da própria identidade. Por outro lado, com a autonomia no máximo, a ação resulta pelo desafio, prazer, e pelos seus resultados (a ação pode ser totalmente não instrumental). Substancialmente são as questões da qualidade da motivação e as condições das regulações mais autónomas que traduzem a TAD pois um indivíduo pode pensar que está muito motivado mas essa motivação não está integrada e portanto o resultado no comportamento não será relevante. Ou seja, quando a qualidade da

motivação é ótima implica uma integração do comportamento, como sendo seu, uma autorregulação mais autónoma promovendo uma mudança e o desenvolvimento pessoal.

No entanto, de acordo com a TAD, o contexto social não influencia diretamente a regulação motivacional mas sim, indiretamente, através da satisfação de três necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000), sendo estas: a autonomia (i.e. vontade de participar numa atividade e necessidade de sentir harmonia entre a atividade e os valores pessoais), a competência (i.e. desejo de interação eficaz e alcance de resultados) e o relacionamento positivo (i.e. desejo de conexão com os outros significativos), como explica a mini teoria das Necessidades Psicológicas Básicas. Simultaneamente, quando um indivíduo faz algo porque gosta, sentindo-se competente e autodeterminado, tem a satisfação das três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e envolvimento positivo). Ou seja, estas necessidades são consideradas como nutrientes inatos e essenciais para o crescimento psicológico e, ao serem satisfeitas, criam condições de crescimento psicológico, da integridade e do bem-estar, para além de metas que cada indivíduo aspira alcançar (Deci & Ryan, 2000). Encadeando, as necessidades psicológicas básicas só são satisfeitas se a autorregulação e a motivação do indivíduo for autónoma ou intrínseca, caso contrário a motivação controlada priva o indivíduo da satisfação dessas necessidades psicológicas básicas.

O contexto social onde o indivíduo se encontra e as diferenças individuais que suportam a satisfação das necessidades psicológicas básicas facilitam o processo natural de crescimento, incluindo comportamentos intrinsecamente motivados. Para satisfazer estas três necessidades, segundo Taylor et al.. (2008), o professor de EF pode utilizar as seguintes estratégias: o suporte à autonomia (i.e. proporcionar escolha aos alunos e responsabilidade), estrutura (i.e. transmitir informação em quantidade e qualidade, estabelecer objetivos alcançáveis e expectativas claras) e envolvimento (i.e. mostrar interesse e compreensão pelos

alunos). Estas estratégias têm mostrado importantes resultados nos alunos levando-os a sentirem-se: mais autónomos pois são fornecidas escolhas, promovendo liberdade e vontade, beneficiando a sua motivação; mais competentes, uma vez que os professores fornecem a instrução necessária para a realização dos exercícios, potenciando a relação professor-aluno; e com um maior relacionamento positivo entre o professor-aluno e aluno-aluno pois experimentam que o professor se preocupa com eles, sustentando um sentimento de pertença (Legault, Green-Demers & Pelletier, 2006).

Resumidamente, quanto maior for a capacidade de um indivíduo se sentir autónomo, competente e envolvido num ambiente agradável e próspero, através de uma motivação autónoma (i.e. identificada ou integrada) ou motivação intrínseca, e quanto menor for a necessidade de regulações externas ou introjetada, mais o indivíduo se vai sentir autodeterminado e, como tal, motivado para a realização de uma atividade.

A motivação dos professores

Um estudo de Gomes et al. (2006), mencionado anteriormente, com a participação 127 professores de vários grupos disciplinares, do terceiro ciclo e ensino secundário duma escola do Porto, em que um dos objetivos era analisar as fontes de stress, concluiu que para 52% dos professores essas fontes estão na indisciplina dos alunos e no seu comportamento desapropriado. O estudo concluiu que os professores estão insatisfeitos, podendo-se questionar até que ponto a principal razão da atividade docente (ensinar/ transmitir conhecimentos e promover o desenvolvimento dos alunos) representa ela própria a maior fonte de tensão, devido aos problemas dos alunos (falta de interesse, baixa motivação, mau comportamento).

Num outro estudo de Van den Berghe et al. (2013), participaram 136 professores de EF em que o objetivo foi relacionar a motivação autónoma e controlada dos professores de EF

para ensinar e a exaustão emocional dos próprios. Os resultados indicaram que um professor autonomamente motivado, por exemplo, “acha o trabalho divertido ou reconhece o valor de educar” (Van den Berghe et al.,2013), está mais envolvido com o trabalho do que um professor com a motivação controlada, por exemplo, “ter de mostrar que é um professor capaz ou ter de corresponder às expectativas” (Van den Berghe et al.,2013). Para que o professor continue envolvido no seu dever profissional, todos os agentes educativos devem repensar os modos de liderança, permitindo ao professor um planeamento mais autónomo e, por consequência, sentir-se motivado no seu trabalho, evitando a exaustão emocional.

As estratégias motivacionais dos professores

A motivação gerada numa aula de EF é normalmente resultado das estratégias motivacionais adaptadas pelo professor EF (Papaioannou, Marsh, & Theodorakis, citado por Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008) pois a percepção que os professores têm da autodeterminação do aluno circunscreve, em parte, as estratégias motivacionais que irão usar (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Num estudo, Taylor e Ntoumanis (2007), com uma amostra de 787 estudantes, ensinados por 51 professores de EF, cujo objetivo era investigar os três tipos de relacionamentos que envolvem as variáveis motivacionais, mostraram que os fatores relacionados com a escola, como as suas próprias avaliações de desempenho, restrições de tempo em EF e pressão da administração da escola para estar de acordo com certos métodos de ensino, influenciaram a motivação dos alunos através das estratégias motivacionais utilizadas pelos professores. Essa influência mostrou que as percepções dos alunos do uso de suporte à autonomia, estrutura e envolvimento usadas pelos professores está positivamente relacionado com a própria motivação autónoma dos alunos.

Num outro estudo, Taylor, Ntoumanis e Standage (2008), participaram 204 professores de EF de 82 escolas, com o objetivo de examinar o relato do uso das três estratégias motivacionais, constatou-se que as pressões no trabalho dos professores estão negativamente relacionadas com a satisfação das necessidades psicológicas dos mesmos, ao passo que as percepções da motivação autónoma dos estudantes e a orientação autónoma dos professores estão positivamente relacionadas com a satisfação das necessidades psicológicas dos professores.

Um estudo que analisou os relatos de 22 professores de EF, do qual o objetivo era facultar uma análise de como o contexto de ensino de EF influencia a utilização de estratégias motivacionais, mostrou que os constrangimentos da avaliação dos alunos, as suas próprias avaliações de desempenho, as pressões para se conformarem com os métodos de outros professores, as normas culturais percebidas e o tempo nas aulas de EF influenciam essa mesma escolha de estratégias motivacionais desses professores, não utilizando com prioridade o suporte à autonomia (Taylor, Ntoumanis & Smith, 2009).

As necessidades psicológicas básicas de autonomia, relacionamento positivo e competência são considerados fundamentais na TAD pois a teoria sugere que à medida que o indivíduo tem essas necessidades satisfeitas, determinará o tipo de motivação-orientação do seu comportamento. Ou seja, se as necessidades psicológicas básicas estão satisfeitas, formas autónomas de motivação (ou seja, identificada, integrada e intrínseca), orientarão o comportamento. Por outro lado, a falta de apoio ou a satisfação das necessidades psicológicas vai levar a formas mais controladas de regulação motivacional (ou seja, regulação externa e introjetada) ou mesmo à amotivação (Edmunds et al., 2009).

A relação entre a motivação dos professores e dos alunos

Num estudo de Taylor et al. (2008) participaram 204 professores de EF em que o objetivo foi examinar os antecedentes pessoais e contextuais das três estratégias motivacionais utilizadas por estes. Ou seja, procurou-se investigar os efeitos da mediação das necessidades psicológicas básicas dos professores sobre a relação entre: os três fatores pessoais/ contextuais e a autodeterminação do professor. Sendo que os fatores pessoais/ contextuais são: pressão percebida no trabalho (quando os colegas dizem como é que o professor deve lecionar); orientação de causalidade autónoma (professores orientados para ambientes que satisfaziam as suas necessidades) e percepção da autodeterminação do aluno (os professores ao percebem que os seus alunos estão autodeterminados sentem-se competentes pois percebem que eles têm sucesso nas tarefas). Os resultados indicaram que a pressão percebida no trabalho, orientação causalidade autónoma dos professores e a percepção da autodeterminação do aluno têm consequências na satisfação das necessidades psicológicas básicas dos professores. Segundo Vallerand, citado por Taylor et al. (2008), os fatores sociais influenciam diretamente a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos professores, que por sua vez influenciam a autodeterminação dos professores que se espera que tenham consequências no uso das estratégias motivacionais (grau de utilização da adaptação das estratégias motivacionais).

Os professores que educam com um estilo controlador incentivam os alunos extrinsecamente, criando um ambiente controlador (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

A relação positiva entre satisfação das necessidades psicológicas básicas dos professores e sua autodeterminação para o ensino está de acordo com TAD (Deci & Ryan, 2000). Assim, a satisfação das necessidades psicológicas básicas é uma variável interveniente nos fatores pessoais e contextuais que afetam a autodeterminação do professor. Além disso, os resultados do estudo de Taylor et al. (2008) mostraram que a autodeterminação dos

professores prevê o uso das três estratégias motivacionais de estrutura, suporte à autonomia e envolvimento.

Concluindo, é provável que, quando as necessidades dos professores estão satisfeitas, estes tendem a adaptar comportamentos de modo a maximizar não só a aprendizagem do aluno, mas também a proporcionar experiências psicológicas positivas nas aulas de EF (Taylor et al., 2008). O aumento da autodeterminação do professor, como resultado da satisfação das necessidades psicológicas básicas, está positivamente relacionado com as estratégias motivacionais adaptadas pelos professores de EF nas suas aulas (Taylor et al., 2008).

Em suma, a relação entre a motivação dos professores e a motivação dos alunos e estudos sobre as percepções da motivação dos alunos pelos professores mostram um ciclo vicioso: os professores usam estratégias para manter ou facilitar a autodeterminação dos alunos quando percebem que os seus alunos estão autodeterminados, por outro lado, não adaptam as mesmas estratégias quando percepcionam os alunos pouco autodeterminados, comprometendo ainda mais essa autodeterminação.

No entanto, existe uma necessidade de replicar este tipo de estudos na população portuguesa no sentido de compreender a razão de alguma insatisfação dos professores, desmotivação dos alunos e a procura de novas formas de ensino mais eficazes com vista à promoção de jovens mais ativos e saudáveis.

Face a isto, o objetivo deste estudo é analisar a associação entre a percepção dos professores de EF sobre a motivação dos seus alunos e a qualidade da sua própria motivação, procurando responder à pergunta de partida: Será que a percepção que os professores de EF têm da motivação dos seus alunos influencia a qualidade da sua própria motivação?

A hipótese em estudo é de que existe uma associação positiva entre a auto percepção da motivação autónoma do professor (motivação intrínseca e identificada) e a percepção da motivação autónoma dos alunos (motivação intrínseca e identificada), da mesma forma existe uma relação positiva entre a motivação controlada dos professores e a percepção da motivação controlada dos alunos.

Neste estudo procurou-se também explorar as diferenças entre géneros dos professores de EF.

Método

Partindo dos pressupostos fundamentais apresentados e no sentido de analisar o enquadramento conceptual defendido pela Teoria da Autodeterminação, da mini teoria da integração orgânica, o estudo foi observacional e transversal e a recolha de dados foi feita de forma quantitativa.

Amostra

A amostra foi constituída por 125 professores de ambos os géneros, 60,8% do género masculino e 39,2% do género feminino, com idades compreendidas entre os 22 e 69 anos com uma média de 40,23 anos de idade (e desvio padrão de 10,69). Os professores seleccionados são de EF, desde estagiários a professores com Mestrado (ver Tabela 1), em serviço nas escolas onde os estagiários do curso de EF da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias estiveram no ano letivo 2013/2014. Não foi possível identificar as habilitações de todos os participantes, dado que 35 professores que não responderam à questão sobre a obtenção de mestrado.

Tabela 1: Caracterização da amostra

	Homens		Mulheres	
	(N=76)		(N=49)	
	<i>N</i>	%	<i>N</i>	%
Estagiário	12	9,6	7	5,6
Não estagiário	64	51,2	42	33,6
Com Mestrado EF	19	21,1	11	12,2
Sem Mestrado EF	38	42,2	22	24,4

Instrumentos

As variáveis demográficas foram avaliadas através de um questionário de autorrelato com questões diretas e onde foram integradas as escalas para avaliar as variáveis em estudo.

Para avaliar a autorregulação motivacional dos professores de EF foi usada a Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho (ERMT, cf. Anexo 1), adaptado do questionário original *The Motivation at Work Scale* (Gagné, Forest, Gilbert, Aubé, Morin & Malorni, 2010), à qual foi acrescentada a escala de Amotivação baseada na *Work Tasks Motivation Scale for Teachers* (Fernet, Senécal, Guay, Marsh & Dowson, 2008). A consciência interna da escala original, obteve um α de Cronbach de ,75 a ,91 nas suas subescalas. O questionário ERMT avalia as regulações motivacionais dos professores para realizar o seu trabalho, constituído por cinco subescalas, com três itens cada e representando uma forma de regulação possível (decrecendo em termos de autonomia envolvida): motivação intrínseca (itens 1, 6, 11), regulação identificada (itens 2, 7, 12), regulação introjetada (itens 3, 8, 13), regulação externa (itens 4, 9, 14) e amotivação (itens 5, 10, 15). Sendo que, a motivação intrínseca é a realização de uma atividade por prazer e divertimento (i.e., “Porque gosto muito deste trabalho”), a regulação identificada é a importância pessoal e a consciência do valor que a atividade transmite (i.e., “Porque este trabalho se ajusta aos meus valores pessoais”), a regulação introjetada é a realização de uma atividade pelo sentimento de orgulho, envolvendo o eu, ou o sentimento de culpa/ vergonha (i.e., “Porque tenho de ser um dos melhores na minha profissão”), a regulação externa é a realização de uma atividade para evitar consequências negativas ou para receber recompensas (i.e., “Porque este trabalho me permite ganhar todo o dinheiro que necessito”) e a amotivação é a ausência de motivação (i.e., “Não sei, não vejo razão para fazer este trabalho”). A escala de resposta tem um formato tipo Lickert de sete pontos (varia de “nada verdadeiro para mim” a “totalmente verdadeiro para

mim”) e a cotação desta medida realiza-se através da soma dos itens de cada subescala., variando entre o mínimo de três e um máximo de 21.

A consistência interna (α de Cronbach) desta medida para a amostra em estudo foi de ,67 a ,84. Sendo que a consistência interna da motivação intrínseca foi de ,84; da regulação identificada foi de ,67; a da regulação introjetada foi de ,68; da regulação externa foi de ,75; e da amotivação foi de ,82.

Para avaliar a percepção da motivação dos alunos na EF foi usada a Escala de Locus de Causalidade, adaptado do questionário original *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ, cf. Anexo 2), dos autores Lonsdale, Sabiston, Taylor e Ntoumanis (2011). O questionário avalia a percepção que os professores têm das motivações/ regulações motivacionais dos seus alunos para as aulas de EF, com quatro itens por escala, constituído por cinco subescalas, cada uma delas representando uma forma de regulação possível (decrecendo em termos de autonomia envolvida): motivação intrínseca (itens 4, 9, 14, 19), regulação identificada (itens 3, 8, 13, 18), regulação introjetada (itens 2, 7, 12, 17), regulação externa (itens 1, 6, 11, 16) e amotivação (itens 5, 10, 15, 20). A escala de resposta tem um formato tipo Lickert de sete pontos (varia de “discordo totalmente” a “concordo totalmente”) e a cotação realiza-se através da soma dos itens de cada subescala, sendo que apenas o item 12 deverá ser previamente invertido, variando entre os quatro e 28.

A interpretação dos resultados de ambos instrumentos pode ser feita de três formas: (1) o resultado de cada subescala, por comparação com as outras permite-nos aceder ao peso relativo daquela forma de regulação no indivíduo; (2) aceder a uma cotação para a regulação mais controlada (média dos itens das subescalas regulação externa e regulação introjetada) e a uma cotação para a regulação autónoma (média dos itens das subescalas regulação identificada e motivação intrínseca); e (3) através de uma fórmula que combina as cotações das subescalas, calculando-se o RAI (soma das subescalas de regulação autónoma a subtrair à

soma das subescalas de regulação controlada), indicador do grau de autonomia relativa do indivíduo.

A consistência interna (α de Cronbach) desta medida para a amostra em estudo foi de ,63 a ,80. Sendo que a consistência interna da percepção da motivação intrínseca foi de ,75; da percepção da regulação identificada foi de ,76; a da percepção da regulação introjetada foi de ,63; da percepção da regulação externa foi de ,76; e da percepção da amotivação foi de ,80.

Procedimentos

Este estudo insere-se na Linha de Investigação sobre Autonomia e Motivação em Educação Física, da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Os protocolos de avaliação foram aplicados por todos os alunos estagiários do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, pertencentes esta linha de investigação, aos professores de EF que estivessem a lecionar, do 3º ciclo ao Secundário, nas escolas de estágio, entre o mês de maio e junho de 2014. O protocolo era constituído pelo consentimento informado, um questionário demográfico de autorrelato e oito questionários que avaliavam as variáveis desta linha de investigação a serem trabalhados pelos vários estagiários.

Após a recolha de todos os questionários, os dados foram lançados no programa Microsoft Excel, constituindo uma base de dados conjunta.

Procedimento estatístico

Para a análise de dados foi usado o programa SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), versão 21.

Os testes estatísticos efetuados foram a correlação de Pearson para analisar a associação das variáveis em estudo e o teste-T para analisar as diferenças entre géneros.

Resultados

Para testar a hipótese do estudo foi realizada uma correlação entre a motivação do professor, a percepção que o mesmo tem da motivação dos alunos e a idade (ver Tabela 2).

Quanto à motivação dos professores, a motivação intrínseca está positivamente correlacionada com a percepção de todas as motivações dos alunos: percepção de motivação intrínseca ($r=,293$; $p=,001$), de regulação identificada ($r=,314$; $p=,000$), de regulação introjetada ($r=,373$; $p=,000$), de regulação externa ($r=,197$; $p=,028$) e amotivação ($r=,220$; $p=,014$). A regulação identificada dos professores está positivamente correlacionada com a percepção da motivação intrínseca ($r=,188$; $p=,037$), regulação identificada ($r=,211$; $p=,019$) e regulação introjetada ($r=,263$; $p=,003$) dos alunos. A regulação introjetada dos professores está positivamente correlacionada com a percepção da regulação introjetada ($r=,308$; $p=,001$), regulação externa ($r=,195$; $p=,030$) e amotivação dos alunos ($r=,268$; $p=,003$). Relativamente à regulação externa do professor, esta está negativamente correlacionada com a percepção da regulação identificada ($r=-,219$; $p=,014$) dos alunos e positivamente correlacionada com a percepção da regulação introjetada ($r=,232$; $p=,009$) e externa ($r=,289$; $p=,001$) dos alunos. Na amotivação do professor, a variável está negativamente correlacionada com a percepção da motivação intrínseca ($r=-,281$; $p=,002$) e regulação identificada ($r=-,244$; $p=,007$) dos alunos e positivamente correlacionada com a percepção da amotivação dos alunos ($r=,224$; $p=,013$).

Tabela 2: Correlação entre as variáveis em estudo e a idade

			Idade	Motivação dos professores					Percepção da motivação dos alunos				
				1.	2.	3.	4.	5.	1.	2.	3.	4.	5.
Motivação dos professores	1. Motivação intrínseca	-.254**											
	2. Regulação identificada	-.097	.662**										
	3. Regulação introjetada	-.168	.402**	.297**									
	4. Regulação externa	-.257**	.090	.178*	.451**								
	5. Amotivação	-.049	-.379**	-.431**	-.018	.146							
Perc. motivação dos alunos	1. Motivação intrínseca	-.006	.293**	.188*	.065	-.059	-.281**						
	2. Regulação identificada	.101	.314**	.211*	.157	-.219*	-.244**	.670**					
	3. Regulação introjetada	-.181*	.373**	.263**	.308**	.232**	-.073	.184*	.268**				
	4. Regulação externa	-.227*	.197*	.024	.195*	.289**	.092	-.282**	-.247**	.432**			
	5. Amotivação	-.318**	.220*	-.005	.268**	.159	.224*	-.311**	-.240**	.148	.628**		

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

Em relação à idade, a variável está negativamente correlacionada com a motivação intrínseca ($r=-,254$; $p=,004$) e a regulação externa ($r=-,257$; $p=,004$) dos professores e com as percepções de regulação introjetada ($r=-,181$; $p=,044$), regulação externa ($r=-,227$; $p=,011$) e amotivação ($r=-,318$; $p=,000$) dos alunos.

Para explorar as diferenças no género foi realizado o teste-T (ver Tabela 3).

Verificou-se um efeito significativo do género na regulação identificada dos professores, tendo sido observada uma média significativamente mais elevada nos homens ($M=16,37$; $p=,012$) comparativamente às mulheres ($M=15,063$; $p=,012$). Esse efeito significativo também se verificou na percepção que os professores têm da amotivação dos alunos, tendo sido observada uma média significativamente mais elevada nos homens ($M=10,32$; $p=,027$) relativamente às mulheres ($M=8,50$; $p=,027$).

Tabela 3: Média, Desvio-padrão e teste-T para comparar as diferenças entre géneros dos professores para as variáveis em estudo

	Homens (N=76)		Mulheres (N=49)		<i>T</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	
Motivação intrínseca do professor	17.17	2.92	16.40	2.88	1.45
Regulação identificada do professor	16.37	2.73	15.06	2.80	2.55*
Regulação introjetada do professor	12.49	3.55	11.81	4.13	.93
Regulação externa do professor	10.28	4.07	9.02	3.92	1.72
Amotivação do professor	4.53	2.74	4.69	2.62	-.31
Percepção da motivação intrínseca do aluno	21.76	3.48	22.01	3.06	-.42
Percepção da regulação identificada do aluno	20.28	3.67	20.91	3.27	-1.01
Percepção da regulação introjetada do aluno	14.21	4.39	12.65	4.58	1.88
Percepção da regulação externa do aluno	15.15	5.32	14.23	5.33	.94
Percepção da amotivação do aluno	10.32	4.71	8.50	4.23	2.24*

* $p < .05$; ** $p < .01$

Discussão

O objetivo do estudo foi analisar a associação entre a percepção dos professores de EF sobre a motivação dos seus alunos e a qualidade da sua própria motivação. A hipótese do estudo de que ‘existe uma associação positiva entre a (auto percepção da) motivação autónoma do professor (motivação intrínseca e regulação identificada) e a percepção da motivação autónoma dos alunos (motivação intrínseca e regulação identificada); e da mesma forma existe uma relação positiva entre a motivação controlada dos professores e a percepção da motivação controlada dos alunos’ não foi totalmente confirmada uma vez que houve associação positiva entre a motivação autónoma do professor e a percepção de motivações controladas dos alunos. Mesmo assim pode-se concluir que, de certo modo, existe associação entre a motivação e autorregulação do professor e a percepção que o mesmo tem sobre as autorregulações e a motivação dos seus alunos. Em seguida, discutem-se os resultados desta associação mais detalhadamente.

Os resultados mostram uma associação positiva entre a motivação intrínseca dos professores e a percepção de todas as autorregulações e motivações dos alunos. Ou seja, os professores quando se sentem realizados e se divertem no desempenho do seu trabalho (motivação intrínseca) parecem ter uma percepção mais ampla da motivação dos seus alunos, identificando alunos em todo o espectro motivacional. Como tal, percebe não só que os seus alunos gostam de aprender exercícios/desportos novos (motivação intrínseca) e de melhorar a execução do que fazem (regulação identificada), como também percebe que os seus alunos fazem as aulas para não se sentirem mal consigo mesmos se não o fizerem (regulação introjetada), porque é obrigatório (regulação externa) e até percebe alunos que não vêm qualquer interesse em fazer EF (amotivação). Estes resultados confirmam a TAD quando os professores com motivação autónoma percebem os alunos com o mesmo tipo

de motivação. Existe uma relação positiva entre a motivação autónoma dos professores com a motivação controlada dos alunos, o que não esperado e que hipótese explicativa avança baseada na literatura ou, em último caso, na observação das aulas de EF.

Relativamente aos resultados da regulação identificada dos professores, os professores com regulação identificada têm uma percepção mais positiva da motivação dos alunos, não percepcionado significativamente a regulação externa nem a amotivação. Ou seja, os professores que trabalham porque o ensino permite alcançar os seus objetivos de vida (regulação identificada) percepcionam que os alunos fazem as aulas porque se sentem entusiasmos (motivação intrínseca) e porque podem aprender coisas úteis para outras áreas da sua vida (regulação identificada), motivação autónoma, mas também porque ficam incomodados se não o fizerem (regulação introjetada), motivação controlada. Estes resultados confirmam o estudo de Taylor et al. (2008) quando as percepções da motivação autónoma dos estudantes e a orientação autónoma dos professores estão positivamente relacionadas com a satisfação das necessidades psicológicas dos professores. Por outro lado, não foram encontrados estudos que mostrem a relação positiva da regulação identificada dos professores com a percepção da regulação introjetada dos alunos.

Comparativamente, as regulações controladas dos professores estão associadas positivamente com as regulações controladas dos alunos, mas negativamente com as regulações autónomas dos alunos. Deste modo, aqui a hipótese confirma-se totalmente pois, o facto de os professores estarem com uma motivação controlada, influencia mais a visão também controlada da motivação dos alunos. Ou seja, isto pode significar que este tipo de motivação nos professores não permite a estes verem regulações mais autónomas nos alunos. Este dado é oposto ao da motivação intrínseca, mostrando que a tese de mais autonomia, mais capacidade de ver o espectro total da motivação dos alunos; e mais controlo, menos possibilidade de o ver, percepcionando apenas a parte controlada do espectro. Estes resultados

mais uma vez confirmam a TAD (Deci & Ryan, 2008) porque se os professores têm uma autorregulação controlada, então também vão perceber que os seus alunos fazem ou estão na aula com um comportamento não determinado/ controlador (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

De facto, os resultados mostram que o professor com regulação introjetada, ou seja, que sente que sente a pressão para ser um dos melhores, reconhece essas mesmas pressões e/ou sentimentos de culpa nos alunos, percebendo que os seus alunos realizam as aulas de EF porque ficam incomodados quando não o fazem ou apenas para se sentirem melhores que os seus colegas menos dotados.

O professor que dá as suas aulas por causa do vencimento (regulação externa) percebe o desejo de recompensa ou evitamento da punição nos seus alunos (i.e. procurar elogio/nota ou evitar que o professor se zangue) (regulação externa) e percebe que os alunos ficam incomodados quando não fazem a aula (regulação introjetada). A regulação externa nos professores associa-se negativamente à percepção de que os alunos não dão importância em fazer bem os exercícios (regulação identificada). Isto também está de acordo com a TAD, ou seja, quanto mais o professor lecciona EF pelo vencimento ou porque não tem alternativa que o satisfaça mais, menos tende a ver os seus alunos motivados pelo valor que a EF poderá ter nas suas vidas. Os resultados dos professores com motivação controlada correspondem com o estudo de Edmunds et al. (2009) pois quando os mesmos se encontram com as formas mais controladas de regulação motivacional, resulta numa percepção da motivação mais controlada e menos autónoma dos alunos. Estes resultados estão ajustados a Vallerand, citado por Taylor et al. (2008) quando os fatores sociais, nomeadamente a percepção da autodeterminação do aluno, vão influenciar a autodeterminação dos professores.

Por fim, o professor com ausência de motivação (amotivado), ou seja, que não vê a finalidade do seu trabalho, tende a perceber que para os seus alunos as aulas de EF são

uma perda de tempo (amotivados), não são divertidas (relação negativa com a motivação intrínseca) nem querem aprender novos exercícios/desportos (relação negativa com regulação identificada). Estes resultados confirmam o estudo de Edmunds et al. (2009) pois quando os mesmos se encontram amotivados percebem uma motivação mais controlada e menos autónoma dos alunos.

Relativamente à idade, esta variável está negativamente associada com a motivação intrínseca e regulação externa dos professores e também com a percepção da regulação introjetada, regulação externa e amotivação dos alunos. Ou seja, quanto mais velho é o professor, menos prazer sentirá na sua profissão (motivação intrínseca) e menos se importará com o nível de vida ou vencimento que a profissão acarreta (regulação externa). Na relação entre a idade do professor e a percepção da motivação dos alunos, os resultados mostram que os professores mais velhos tendem a perceber os alunos com regulações controladas (externa e introjetada) e amotivados. Ou seja, tendem a ver a sua participação na aula como uma obrigação (regulação externa). Os resultados vêm reforçar o sentimento de insatisfação dos professores ao longo do tempo e diminuição da qualidade profissional (Gomes et al., 2006), mostrando que os professores mais velhos estão numa atitude de insatisfação perante o seu próprio prazer profissional, a sua autorregulação autónoma, e ao mesmo tempo insatisfação com os motivos dos alunos para a realização da atividade nas aulas. Esta despreocupação pode ser resultado da crescente desvalorização de EF. Estes resultados também vão ao encontro dos resultados do estudo de Gomes et al. (2006) que indicava a maior percentagem para a falta de vontade dos professores em voltar a escolher a profissão de docente, ou seja, não só os professores não voltavam a escolher ser professores, como essa falta de vontade está reforçada nos professores mais velhos, ao não estarem satisfeitos.

Conclusão

Os resultados deste estudo mostram que é necessário intervir para melhorar a motivação dos professores de EF. Como a motivação dos professores e a percepção que estes têm da motivação dos alunos está associada, é necessário que os professores se sintam motivados autonomamente para que possam utilizar estratégias motivacionais autónomas para com os seus alunos, de forma a que estes possam ficar também motivados autonomamente. Como os resultados indicaram, um professor autodeterminado não percebe apenas alunos autodeterminados pelo que pretende-se que cada vez mais alunos gostem de EF mas também que cada vez mais os professores sintam prazer na sua profissão. Pretende-se professores autonomamente motivados para que possam ensinar de modo autónomo e não controlado. Não só é necessário intervir sobre os professores como também intervir sobre os professores mais velhos que cada vez menos veem com bons olhos a profissão que escolheram.

Os resultados dos professores com motivação controlada sugeriram que quando os mesmos se encontram com as formas mais controladas de regulação motivacional ou mesmo com amotivação, resulta numa percepção da motivação mais controlada e menos autónoma dos alunos, influenciado pelo tipo de estratégias que utilizam pois não há satisfação das necessidades psicológicas.

Os resultados também orientam para a necessidade da utilização de estratégias motivacionais que promovam a motivação autónoma do aluno. Ou seja, se a percepção que os professores têm da autodeterminação dos alunos influencia as estratégias motivacionais dos professores, promovendo um comportamento, e a motivação dos alunos normalmente é resultado dessas estratégias motivacionais, então pretende-se estratégias de promoção de autonomia pois quanto mais o aluno for motivado autonomamente, mais o seu comportamento estará determinado e, portanto, o aluno estará motivado intrinsecamente.

Tendo em conta os resultados obtidos relativamente à idade, recomenda-se que num próximo estudo se relacione a idade com a experiência profissional, confirmando (ou desmentindo) a idade como fator de desmotivação ou insatisfação dos professores, juntamente com as medidas recorrentemente tomadas na educação.

O presente estudo teve algumas limitações nomeadamente por ser um estudo transversal, servindo para o objetivo pretendido mas seria vantajoso do ponto de vista científico intervir sobre as variáveis em estudo tendo em conta os resultados obtidos; e na recolha de dados dos professores que influenciou a amostra.

Referências

- Baard, P., Deci, E. & Ryan, R. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34, 2045-2068.
- Deci, E. & Ryan, R. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49 (1), 14-23.
- Deci, E. & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Decreto-Lei nº 75/2010, de 23 de junho, em DR, 1.^a, 120.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N. & Duda, J. (2009). Helping your clients and patients take ownership over their exercise: Fostering Exercise Adoption, Adherence, and Associated Well-being. *ACSM's Health & Fitness Journal*, 13 (3), 21-25.
- Federação Nacional dos Professores (2013). *Manifeste o seu descontentamento! Assim Não! Exigimos negociação!*. Disponível em: http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1108/Doc/Superior_1108.pdf.
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M., Aubé, C., Morin, E. & Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4), 628-646.
- Gomes, A., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da atividade docente: Um estudo sobre o stresse, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93.

- Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), 143-150.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology*, 98, 567-582.
- 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.
- Ntoumanis, N. & Standage, M. (2009). Motivation in physical education classes: A self-determination theory perspective. *Theory and Research in Education*, 7, 194-202.
- Ryan, R., & Deci, E. (2002). An overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 3-33). Rochester, NY: University of Rochester.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55 (1), 68-78.
- Schaufeli, W., Leiter, M. & Maslach, C. (2009). Burnout: 35 years of research and practice. *Career Development International*, 14 (3), 204-220.
- Silva, M. (2012). Investigação e ação na promoção de estilos de vida ativos. *Revista Factores de Risco*, 25, 28-33.
- Silva, M., Teixeira, P., Vieira, P., Minderico, C., Castro, M., Coutinho, S., Carraça, E., Marcelino, M., Santos, T. & Sardinha, L. (2007). Programa P.E.S.O. - Promoção do

- Exercício e Saúde na Obesidade: Metodologia e Descrição da Intervenção. *Endocrinologia*, 16 (1), 17-28.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 235-243.
- Taylor, I., Ntoumanis, N. & Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 75-94.
- Taylor, I. & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747-760.
- Van den Berghe, L., Cardon, G., Aelterman, N., Tallir, I., Vansteenkiste, M. & Haerens, L. (2013). Emotional Exhaustion and Motivation in Physical Education Teachers: A Variable-Centered and Person-Centered Approach. *Journal of Teaching in Physical Education*, 32, 305-320.
- Vansteenkiste, M., Niemiec, C. & Soenens, B. (2010). The development of the five mini-theories of Self-determination theory: an historical overview, emerging trends, and future directions. *Advances in Motivation and Achievement*, 16A, 105-165.
- Viana, C. (2012, 14 junho). Educação Física não vai contar para a média final do secundário. *Público*. Acedido 16 novembro, 2014, em <http://www.publico.pt/educacao/noticia/educacao-fisica-nao-vai-contar-para-a-media-final-do-secundario-1550348>.
- Williams, G. & Deci, E. (1996). Internalization of biopsychosocial values by medical students: A test of self-determination theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 767-779.

Anexos

Anexo 1 – Escala de Regulações Motivacionais para o trabalho (ERMT)

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

Escala: 1 (Nada) a 7 (Exatamente)

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

Anexo 2 – Escala de Locus de Causalidade (PLOCQ)

Existem muitas razões que levam um aluno a participar nas aulas de Educação Física. Por favor, indique a sua opinião sobre o grau com que cada uma das razões seguintes leva os seus alunos a participar nas aulas de EF.

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

Penso que os meus alunos participam nas aulas de EF...

1. Porque vão arranjar problemas se não o fizerem	1 2 3 4 5 6 7
2. Porque querem que o seu professor de EF pense que são bons alunos	1 2 3 4 5 6 7
3. Porque querem 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 sabem porque é que têm de fazer	1 2 3 4 5 6 7
6. Porque é o que é suposto eles fazerem	1 2 3 4 5 6 7
7. Porque se sentiriam culpados se não o fizessem	1 2 3 4 5 6 7
8. Porque é importante para eles fazer bem os exercícios na EF	1 2 3 4 5 6 7
9. Porque gostam de aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
10. Mas não percebem porque é que têm de o fazer	1 2 3 4 5 6 7
11. Para evitar que o seu professor de EF se zangue com eles	1 2 3 4 5 6 7
12. Porque se sentiriam mal consigo mesmos se não o fizessem	1 2 3 4 5 6 7
13. Porque querem melhorar a sua 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 sentem 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 ficam incomodados quando não o fazem	1 2 3 4 5 6 7
18. Porque podem aprender coisas úteis para outras áreas da sua vida	1 2 3 4 5 6 7
19. Pela satisfação que sentem quando estão a aprender novos exercícios/desportos	1 2 3 4 5 6 7
20. Mas não percebem o objetivo de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7