

**RODRIGO GARRANA FERREIRA DA SILVA**

**Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos  
e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação  
Física?**

**Análise comparativa de alunos cuja nota Educação Física conta ou não  
para a média.**

**Presidente: Professor Doutor Diogo dos Santos Teixeira**

**Orientadora: Professora Doutora Eliana Cristina Veiga Carraça**

**Arguente: Professora Doutora Susana Maria Mariano dos Santos Veloso**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2017**

**RODRIGO GARRANA FERREIRA DA SILVA**

**Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos  
e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação  
Física?**

**Análise comparativa de alunos cuja nota Educação Física conta ou não  
para a média.**

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

**Despacho de Nomeação de Júri N° 427/2017**

**Presidente: Professor Doutor Diogo dos Santos  
Teixeira**

**Orientadora: Professora Doutora Eliana Cristina  
Veiga Carraça**

**Arguente: Professora Doutora Susana Maria  
Mariano dos Santos Veloso**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2017**

## **Agradecimentos**

Até parece mentira...

Após vários anos... Após vários inícios... Após vários “Como está a tua Tese, Rodrigo?” ... Após vários “Quando vais entregar a tua Tese?” ...

Finalmente concluo esta fase da minha formação académica com a entrega deste documento.

Embora se trate de um trabalho individual, seria impossível concluí-lo sem o contributo de várias pessoas, que me ajudaram, “que me deram na cabeça”, que me motivaram a não desistir desta etapa. Deixo, deste modo, um muito obrigado a todos vocês.

Em primeiro lugar, um ENORME obrigado à professora Eliana Carraça, pela sua (longa, pertinente e motivante) orientação ao longo destes anos, pela ENORME disponibilidade demonstrada, pelas ENORMES recomendações e pela ENORME paciência que teve para comigo para a realização deste estudo.

Aos meus pais, um ENORME obrigado, por aturarem o meu mau feitio e por me terem proporcionado e garantido a oportunidade de obter uma formação académica. Sem vocês, não o poderia ter realizado, nem ser a pessoa que sou hoje.

À minha irmã... Enfim... “Por aturar o irmão mais chato do mundo!!! Continua assim!!!”

Aos meus amigos, uns mais que outros, por perguntarem “Como está a tua Tese?”, e assim fazerem com que todos os dias me lembrasse que não podia deixar de concluir esta fase da minha vida!

Aos alunos e professores das escolas onde foram aplicados os questionários para a obtenção dos dados.

Aos meus avós, que já não se encontram entre nós, mas que todos os dias continuam em memória e com eterna saudade.

À Débora, minha companheira da última década, um GIGANTE obrigado, pelos momentos que me fizeram crescer e me fizeram acreditar que era capaz... Por toda a ajuda, por todo o carinho, por todo o amor...

**A TODOS VOCÊS, UM SINCERO E SENTIDO OBRIGADO!!!**

## Resumo

A Teoria da Autodeterminação é um dos quadros teóricos utilizado para estudar a motivação dos alunos em Educação Física. A literatura existente demonstra que atualmente ainda subsistem alguns alunos motivados extrinsecamente ou com a existência de amotivação para a realização da disciplina. Torna-se, assim, impreterível que as crianças e jovens sejam estimuladas a adotar um estilo de vida ativo e saudável, através de boas práticas. Neste sentido, as necessidades psicológicas básicas apresentam-se como fundamentais uma vez que são os pilares básicos para a estimulação da motivação intrínseca.

No ano letivo 2012/2013 a Educação Física deixou de contar para a média final de curso dos alunos pertencentes ao Ensino Secundário. Por esta razão, tornou-se pertinente a realização deste estudo que visa perceber qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física, e refletir sobre as suas implicações futuras na prática desportiva.

A amostra para a realização deste estudo foi constituída por 625 alunos do Ensino Secundário, com idades compreendidas entre os 15 e os 20 anos, divididos em dois grandes grupos, alunos cuja classificação conta para a média e alunos cuja classificação não conta para a média.

Os resultados obtidos revelaram que as regulações mais autónomas estão positivamente correlacionadas com um maior envolvimento comportamental dos alunos, por outro lado, não existiu uma correlação positiva nas regulações externas nas aulas de Educação Física. Relativamente ao envolvimento comportamental dos alunos cuja nota final conta ou não conta para a média, verificou-se diferenças estatisticamente significativas no grupo cuja nota final conta para a média. Os mesmos resultados verificaram-se ao nível da motivação introjetada.

Desta forma, foi possível concluir que a motivação autónoma dos alunos nas aulas encontra-se positivamente associada a um maior envolvimento comportamental. O facto de a nota final contar para a média influencia positivamente a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental.

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

## **Abstract**

The Self-Determination Theory is one of the theoretical frameworks used to study students' motivation in Physical Education. The existing literature demonstrates that there are still some pupils motivated by extrinsic or with the existence of amotivation for the accomplishment of the discipline. It is therefore imperative that children and young people be encouraged to adopt an active and healthy lifestyle through good practice. In this sense, the basic psychological needs are presented as fundamental since they are the basic pillars for the stimulation of the intrinsic motivation. In the academic year 2012/2013, Physical Education no longer counts towards the final average of the course of the students belonging to Secondary Education. For this reason, it became pertinent to carry out this study, which aims to understand the association between the quality of students' motivation and their engagement in Physical Education classes, and to reflect on their future implications in sports practice.

The sample for this study consisted of 625 secondary school students, aged 15 to 20 years old, divided into two large groups, students whose scores account for the average and students whose scores do not count for the average.

The results showed that the more autonomous regulations are positively correlated with a greater engagement of the students, on the other hand, there was no positive correlation in the external regulations in the Physical Education classes. Regarding the engagement of students whose final grade counts or does not count for the average, there were statistically significant differences in the group whose final grade counts for the average. The same results were verified in the introjected motivation level.

In this way, it was possible to conclude that the autonomous motivation of the students in the classes is positively associated to a greater engagement. The fact that the final grade counts for the average positively influences the quality of the motivation and the behavioral involvement.

**KEYWORDS:** Self-Determination Theory, Motivation, Engagement, Physical Education

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

## **Lista de Abreviaturas e Siglas**

**EF** – Educação Física

**TAD** – Teoria da Auto-Determinação

**AF** – Atividade Física

## Índice

Agradecimentos .....	3
Resumo .....	4
Abstract .....	5
Lista de Abreviaturas e Siglas .....	6
Índice .....	7
Índice de Tabelas .....	8
Índice de Figuras .....	9
1. Introdução .....	10
2. Revisão da Literatura .....	10
2.1. Revisão curricular da disciplina de Educação Física para o ano letivo de 2012/2013 .....	10
2.2. Motivação .....	12
2.3. Envolvimento Comportamental na Educação Física .....	13
2.4. Teoria da Autodeterminação .....	15
2.5. Teoria da Autodeterminação e a Educação Física .....	21
2.6. A disciplina de Educação Física .....	23
2.7. Importância da Educação Física para as crianças e jovens e a sua relação com a saúde .....	24
3. Objetivos e Hipóteses .....	25
4. Método .....	26
4.1. Desenho do Estudo .....	26
4.2. Amostra/Participantes .....	26
4.3. Instrumentos .....	26
4.4. Procedimentos .....	27
5. Resultados e Discussão .....	29
6. Conclusão .....	34
7. Bibliografia .....	35

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> - Inter-relação entre as necessidades psicológicas básicas, as formas de motivação e os respetivos resultados comportamentais.....	<b>12</b>
<b>Tabela 2</b> - Associação entre os tipos de motivação e o envolvimento comportamental	<b>28</b>
<b>Tabela 3</b> - Comparação entre os alunos cuja nota conta vs não conta para a média referente aos tipos de motivação e ao envolvimento comportamental.....	<b>30</b>

## Índice de Figuras

<b>Figura 1</b> - Tipos motivação e regulação ao longo do <i>continuum</i> de autodeterminação	<b>10</b>
<b>Figura 2</b> - TAD e a sua sequência motivacional .....	<b>15</b>
<b>Figura 3</b> - Influência da Presença/Ausência das Condições no Comportamento dos alunos .....	<b>16</b>
<b>Figura 4</b> - Categorias do envolvimento comportamental e a suas relações .....	<b>19</b>

## 1. Introdução

Este estudo pretende perceber qual o impacto que existe na motivação e no envolvimento comportamental dos alunos, pertencentes ao Ensino Secundário, para a prática de Educação Física (EF), tendo em conta o facto da disciplina deixar de ser relevante para a média final de ingresso ao Ensino Superior. Neste estudo, aplicou-se a Teoria da Autodeterminação (TAD) que é um dos quadros teóricos mais utilizados para o estudo da motivação. Como objetivo, pretende-se perceber quais os tipos de motivação (intrínseca ou extrínseca), ou falta de motivação (amotivação), mais presentes em cada grupo de alunos e, ainda, qual o nível de envolvimento comportamental nas aulas de EF e a sua diferenciação entre grupos.

## 2. Revisão da Literatura

### 2.1. Revisão curricular da disciplina de Educação Física para o ano letivo de 2012/2013

Após a revisão curricular da disciplina de EF, verificaram-se diversas alterações na disciplina. No ensino secundário, a classificação na disciplina de EF deixou de contar para o apuramento da média final dos alunos, que iniciaram o seu percurso neste ciclo no mesmo ano lectivo, não entrando assim em linha de conta para a nota com que se candidatam ao ensino superior. É possível verificar essas alterações no Decreto-lei 139/2012 publicado em Diário da República:

- Artigo 28.º - Efeitos de Avaliação:

*“ (...) 4- Exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de Educação Física é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final. (...) ”;*

- Artigo 38.º - Produção de Efeitos:

*“1 — O presente diploma produz efeitos a partir do ano letivo de 2012 -2013.*

*2 — O disposto no n.º 4 do artigo 28.º, relativo à não contabilização da classificação obtida na disciplina de Educação Física para apuramento da média final do ensino secundário, produz efeitos de forma progressiva, aplicando-se:*

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

- a) *No ano letivo de 2012-2013, apenas aos alunos matriculados no 10.º ano de escolaridade;*
- b) *No letivo de 2013-2014, também aos alunos matriculados no 11.º ano de escolaridade;*
- c) *No ano letivo de 2014-2015, a todos os alunos matriculados no ensino secundário. (...)”.*

Outra alteração aprovada em nova matriz curricular para o ano letivo de 2012/2013, disponibilizada no site da Direção Geral de Educação, incluiu a disciplina de Educação Física do 3º Ciclo no grupo das Expressões e Tecnologias, juntamente com as disciplinas de Educação Visual, TIC e Oferta de Escola, com um total de 300 minutos de carga horária semanal para o 7º e 8º anos e 250 minutos no 9º ano, sendo que do total desta carga horária, no mínimo, 90 minutos devem ser atribuídos para a disciplina de Educação Visual, nos 7º e 8º anos e 135 minutos no 9º. Para o presente ano letivo (2012/2013), também se verifica uma redução dos anteriores 180 minutos para 150 minutos, da disciplina de EF no Ensino Secundário.

A redução da carga horária de EF recentemente aprovada, vem contrariar todos os argumentos utilizados anteriormente, sendo esta considerada *“totalmente injustificada e sem base científica (...), [contribuindo] direta e decisivamente para a saúde da população infanto-juvenil portuguesa”* de um ponto de vista negativo, como afirmam os Presidentes das Direções do CNAPEF e da SPEF, João Lourenço e Marcos Onofre em carta enviada Sr. Ministro da Educação e Ciência, Prof. Dr. Nuno Crato.

Além do que foi referido anteriormente, os Presidentes das Direções do CNAPEF e da SPEF referem ainda, *“que esta matriz, para além de contrariar todas as orientações curriculares europeias, no que à EF diz respeito, surge em contraponto a uma recente resolução da Assembleia da República Portuguesa, onde se reconhece a necessidade de se reforçar a AF da população em idade escolar”*.

Tendo em conta todas as alterações sofridas, nomeadamente a entrada em vigor da lei que retira a disciplina de EF do cálculo da média final dos alunos matriculados no Ensino Secundário, é necessário compreender quais as implicações, associadas a estas recentes alterações, que podem haver na motivação dos alunos para a prática da EF e a influência que esta medida terá na prática regular de AF em contexto curricular.

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

Sendo que o Decreto-Lei N° 139/2012, teve a sua aprovação no ano de 2012, os estudos realizados em Portugal sobre este tema são escassos. No entanto, os poucos resultados existentes sugerem que os alunos em que a nota de EF contava para a média final possuíam níveis superiores de satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, relacionamento com os professores e relacionamento com os colegas (Pereira & Carraça, 2015). Adicionalmente, este estudo mostrou que estes alunos também apresentavam maior motivação introjetada, apesar de esta derivar mais da menor satisfação das necessidades básicas que do facto da nota de EF contar ou não para a média (Pereira & Carraça, 2015). Neste sentido, considera-se o presente estudo pertinente de forma a dar seguimento à investigação que foi iniciada, com o intuito de examinar qual a influência que a ponderação da classificação da EF para a média final de curso terá na qualidade da motivação e o envolvimento comportamental dos alunos no Ensino Secundário. Para tal, irá ser feita a comparação, no primeiro ano da aplicação do Decreto-Lei (2012/2013), de um grupo de alunos cuja classificação de EF ainda é contabilizada no cálculo da média final (alunos do 11/12.º ano) com um grupo de alunos cuja classificação já não é contabilizada no cálculo da média final (10.º ano).

## **2.2. Motivação**

Um aspeto inerente às aulas de EF é a existência de um clima motivacional, onde participam como elementos, os professores, os alunos e situações quotidianas influenciadas pelas diferentes possibilidades de relações existente.

Segundo Nóvoa (s/d.) a falta de motivação é um dos problemas que os professores enfrentam no dia-a-dia, não só derivada da recusa de alguns alunos em participar no que é proposto para as aulas, mas também na qualidade do envolvimento e aproveitamento dos últimos.

É difícil definir motivação de uma forma fácil e simples, visto ser um processo psicológico complexo (Pires, Cid, Borrego, Alves & Silva, 2010). O conceito básico está associado à “vontade” que leva as pessoas a iniciarem, manterem ou concluírem uma determinada ação, comportamentos ou objetivos, sendo que essa “vontade” está associada a fatores sociais e cognitivos (Roberts, 2001), assim como a um conjunto de aspetos biológicos e emocionais (Castuera, 2004), que estão interligados entre si, e são observáveis através dos resultados finais obtidos.

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

Bear, Connors e Paradiso (2006) afirmam que a motivação pode ser vista como a força (*i.e.*, o nível de motivação) que incita um comportamento ou uma ação a ocorrer. No entanto, nada garante que esse comportamento ocorra, mesmo que exista motivação para tal.

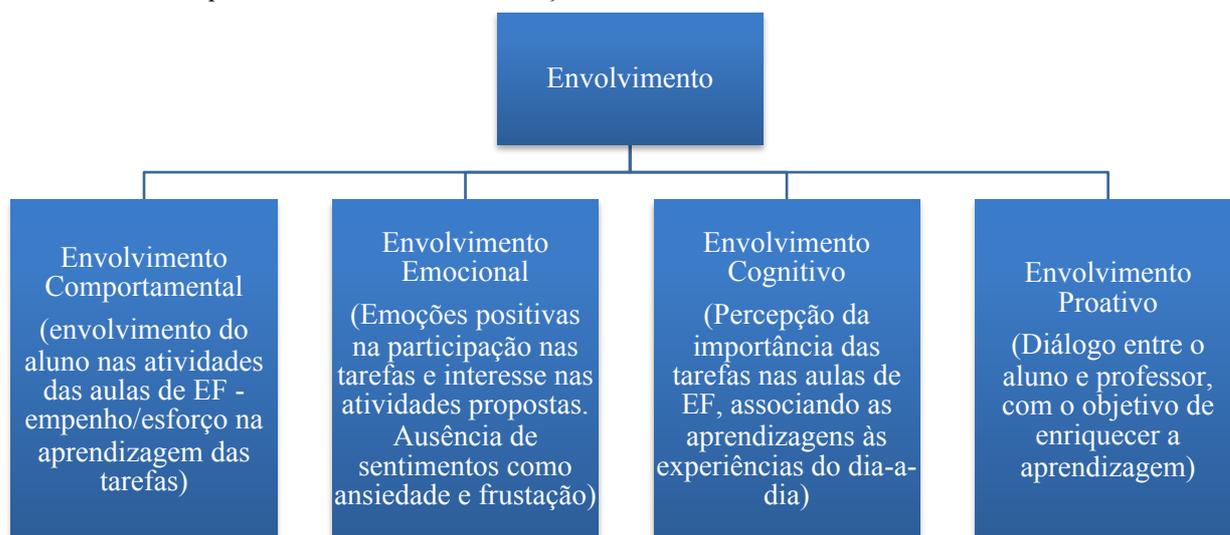
Segundo Deci & Ryan (2000), a motivação, mas sobretudo a sua qualidade, aparece como uma causa determinante para a realização de qualquer ação ou intenção comportamental, através de forças internas e/ou externas, que influenciam a sua direção, intensidade e persistência.

### **2.3. Envolvimento Comportamental na Educação Física**

O aumento do interesse pela atividade física faz com que exista a necessidade de realizar mais estudos, associados ao envolvimento/empenho na atividade física relacionado com os alunos (Jesus, 1993). Segundo Christenson, Reschly & Wylie (2012), o envolvimento está associado à maneira como os alunos participam ativamente numa determinada tarefa nas aulas de EF.

Segundo Deci & Ryan (2000), o envolvimento assume um carácter de extrema importância, em virtude de a motivação intrínseca estar diretamente associada ao prazer e ao interesse nas tarefas de aprendizagem, sendo sinónimo de elevados desempenhos escolares. Por esta razão, existe uma união positiva e sólida entre os relatos de professores e alunos sobre o envolvimento e o desempenho.

O envolvimento é um contexto multidimensional composto por quatro dimensões diferenciadas, mas que se encontram diretamente relacionadas (Reeve, 2013), sendo estas: o envolvimento comportamental, envolvimento emocional, envolvimento cognitivo e envolvimento proactivo.



**Figura 4 - Categorias do envolvimento comportamental e a suas relações**

A primeira dimensão está associada a aspetos como a atenção, a concentração, o esforço e a persistência com que os alunos executam as tarefas propostas (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009 *cit in* Carraça, 2017). A segunda dimensão, o envolvimento emocional está relacionado à existência de emoções positivas associadas com as tarefas propostas nas aulas, tais como o interesse, o entusiasmo e a curiosidade em conhecer e aprender novas matérias, e pela ausência de emoções menos positivas, tais como, a frustração e/ou ansiedade (Skinner, Kindermann & Furrer, 2009 *cit in* Carraça, 2017). A dimensão envolvimento cognitivo, está associada com o tipo de estratégias (sofisticadas vs. superficiais) que os alunos utilizam para estabelecer estruturas complexas de conhecimento e, por consequente, aprender (Walker, Green & Mansell, 2006 *cit in* Carraça, 2017). Por fim, a dimensão de envolvimento proativo, está associada às tentativas dos alunos em desenvolverem as suas experiências de aprendizagem conversando com o professor, colocando questões e sugestões, e não se limitando apenas a aceitar essas práticas (Reeve & Tseng, 2011 *cit in* Carraça, 2017).

Num estudo de Fernandes (2013) os resultados demonstram a presença de uma correlação positiva entre o envolvimento escolar e os desempenhos escolares. Por outro lado, é possível analisar que os alunos que demonstram menores desempenhos escolares, apresentam uma relação negativa entre o envolvimento escolar e os comportamentos desviantes. Por esta razão, e segundo o autor, é necessário haver interferências educativas que potenciem o envolvimento escolar dos alunos.

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

Segundo Caetano & Januário (2009), os alunos apresentam diferentes níveis de competências e de envolvimento/participação nas aulas de EF, podendo nestas estar presentes diferentes níveis de competência e de envolvimento, isto é, para determinados alunos podem ser extremamente produtivas e para outros não, com grande envolvimento de alguns e outros participam simplesmente por obrigação. Estas diferenças estão associadas ao tipo de motivação com que os alunos se encontram.

## 2.4. Teoria da Autodeterminação

A TAD é uma das teorias mais testadas e utilizadas para o estudo da motivação, apresentando um quadro conceptual válido para a intervenção e estudo na área da motivação, onde é considerado que os humanos estão ativamente à procura de novos desafios, de integrar novas experiências para satisfazer as suas necessidades psicológicas básicas e de alcançarem diferentes objetivos (Standage *et al.*, 2005).

A TAD está associada aos fatores individuais da personalidade de cada pessoa, mas também aos fatores de envolvimento social. Desta forma Deci & Ryan (2000) identificaram três tipos motivação, a motivação intrínseca, a motivação extrínseca e a amotivação, para explicar as diferentes razões para que os indivíduos participem nas atividades. Esta teoria defende, especificamente, que a motivação intrínseca, os vários tipos de motivação extrínseca (regulação externa, regulação introjetada, regulação integrada e a regulação identificada), e amotivação guiam-se por um *continuum* de autodeterminação, onde os tipos de motivação variam de menos a mais autodeterminados. Este *continuum* recebeu suporte empírico numa vertente multidisciplinar de contextos, incluindo aqui, a Educação, Desporto, Exercício e



Educação Física (Ryan & Connell, 1989; Chatzisarantis, Hagger, Biddle, Smith & Wang, 2003).

**Figura 1.** Tipos de motivação e regulação ao longo do *continuum* de auto-determinação (+, Mais auto-determinada; -, Menos auto-determinada). Adaptado de Deci e Ryan (2008) *cit in* Vallerand, Pelletier & Koestner (2008)

Para um melhor enquadramento dos tipos de motivação existentes é necessário fazer referência às necessidades psicológicas básicas, consideradas universais e fundamentais para o desenvolvimento da motivação e por consequência para o desenvolvimento humano. São três as necessidades psicológicas básicas definidas por Deci & Ryan (2000): a autonomia (o indivíduo procura estar implicado na realização de uma atividade de forma genuína, sabendo que tem liberdade de tomada de decisão e de escolha), competência (necessidade do indivíduo sentir que sente ter condições para realizar uma ação ou completar uma tarefa de forma eficiente) e relacionamento positivo (necessidade do indivíduo sentir que é compreendido pelos outros).

A autonomia está associada à percepção de capacidade de decisão por parte da pessoa face às ações tomadas, isto é, o poder de escolha em relação ao comportamento, o decidir o que fazer autonomamente. A competência está associada à capacidade de cada pessoa em realizar as ações tomadas, com sucesso, através de determinados comportamentos. Ou seja, concentra-se quando as pessoas tornam claras as suas expectativas, estabelecendo objetivos realistas dentro das mesmas. O relacionamento positivo está associado à percepção de inclusão e aprovação por parte do meio social onde cada pessoa está inserida, isto acontece quando as pessoas se sentem estimadas e ligadas por terceiros independentemente dos objetivos e dos resultados atingidos (Deci & Ryan, 2000).

Estas três necessidades psicológicas básicas são os fundamentos básicos imprescindíveis para o desenvolvimento de motivação de melhor qualidade, isto é, quando as necessidades são satisfeitas, desenvolvemos e agimos de acordo com tipo de motivações mais autónomas (*i.e.*, motivação intrínseca, regulação integrada e identificada). Por outro lado, quando as necessidades psicológicas básicas não são satisfeitas, ou são frustradas, são desenvolvidas formas de motivação mais controladas (*i.e.*, regulação introjetada, externa) e/ou amotivação (Edmunds *et al.*, 2009). Desta forma, quanto mais as necessidades psicológicas básicas forem satisfeitas, maior o nível de autonomia e de autodeterminação (Pereira & Carraça, 2015). É possível observar também que todas estas necessidades estão diretamente correlacionadas, deste modo quando uma delas é satisfeita influencia positivamente as restantes, por outro lado, descuidar de qualquer uma delas fará com que existam efeitos negativos na satisfação das necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 2000).

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

Através dos tipos de regulação motivacional e das necessidades psicológicas básicas é possível antecipar os resultados da realização de determinadas tarefas e comportamentos, com base na relação de três indicadores (Tabela 1).

<b>Necessidades Psicológicas</b>	<b>Formas de Motivação</b>	<b>Resultados Comportamentais</b>
<p><b>Satisfeitas</b></p> <p>(Sentem competência p/ a realização de determinada tarefa, por iniciativa, assim como apoio dos colegas e professores)</p>	<p><b>+ Autônomas</b></p> <p>(Usufruem e valorizam os resultados obtidos que sucede da realização de determinada tarefa)</p>	<p><b>Positivos</b></p> <p>(Satisfação p/ realização das aulas de EF)</p>
<p><b>Frustradas</b></p> <p>(Não sentem competência p/ a realização de determinada tarefa, onde não existe opção de escolha, e não sentem apoio de colegas e professores)</p>	<p><b>+ Controladas</b></p> <p>(Sentimento de culpa aquando a não realização da tarefa)</p>	<p><b>Negativos</b></p> <p>(Insatisfação p/ realização das aulas de EF, fazendo com que desistam)</p>

**Tabela 1 - Inter-relação entre as necessidades psicológicas básicas, as formas de motivação e os respectivos resultados comportamentais (adaptado de Edmunds *et al.*, 2009)**

Como já referido anteriormente, de acordo com esta teoria, um indivíduo pode estar sujeito a diferentes tipos de motivação. A motivação intrínseca é o tipo de motivação mais autodeterminada. Este tipo de motivação refere-se ao compromisso com atividades de lazer, associadas à realização pessoal, sensação de bem-estar, interesse e satisfação dos próprios (Deci & Ryan, 2000). Quando os indivíduos estão motivados intrinsecamente, significa que se encontram totalmente autorregulados, isto é, empenhados em participar em atividades do seu interesse, sem obrigação de receber recompensas e/ou restrições externas, vivenciam sensações de liberdade (Deci & Ryan, 2000). Por exemplo, um aluno motivado intrinsecamente participaria nas aulas de EF pela satisfação e prazer pessoal que surgem diretamente das diversas atividades oferecidas pelo currículo de EF.

Segundo Balbinotti, Barbosa, Balbinotti e Saldanha (2011), a motivação intrínseca subdivide-se em três tipos: “para saber”, “para realizar” e “para experiência”. A motivação intrínseca “para saber” acontece quando uma atividade é realizada para se satisfazer a curiosidade e interesse, onde simultaneamente se aprende e se percebe a atividade realizada; a motivação intrínseca “para realizar” acontece quando a atividade é realizada apenas pelo prazer inerente; e a motivação intrínseca “para experiência”

acontece quando uma tarefa é realizada para vivenciar os estímulos inerentes à tarefa. Este tipo de motivação é o padrão do comportamento autodeterminado.

Enquanto a motivação intrínseca envolve a participação em atividades pelo interesse, bem-estar e prazer pessoal, a motivação extrínseca envolve diferentes estilos de regulação, sendo a atividade executada com outro(s) tipo(s) de objetivo(s) que não o(s) resultante(s) da realização da própria atividade (Balbinotti, Barbosa, Balbinotti e Saldanha, 2011; Deci e Ryan, 2000). A distinção entre motivação extrínseca e motivação intrínseca está relacionada com os motivos individuais responsáveis pela realização de uma atividade, bem como qualquer influência externa inerente, como por exemplo, ameaças, recompensas, castigos, entre outros. Como referido anteriormente, estas variam de menos a mais autodeterminadas, isto é, de mais controladas a mais autónomas.

Como se pode observar na Figura 1, os tipos de motivação extrínseca têm diferentes níveis de autodeterminação, organizando-se assim do mais baixo para o mais alto: regulação externa (muito baixo), regulação introjetada (moderadamente baixo), regulação identificada (moderadamente alto), e por fim, regulação integrada (muito alto):

A regulação externa é a forma menos autónoma da motivação extrínseca (é a forma mais controlada de regulação do comportamento) e refere-se à prática das ações dos indivíduos, através de influências externas. Estes realizam o comportamento de forma a satisfazer essas mesmas influências, para evitar castigos ou receberem recompensas. No entanto, a manutenção da motivação dos indivíduos depende do controlo existente das ações e do reforço externo contínuo (Deci & Ryan, 2000). A título de exemplo, e realizando o *transfer* para o contexto desportivo, um indivíduo encontra-se motivado extrinsecamente quando diz: “Eu apenas participo nas aulas de EF para evitar confrontos com o professor.”

A regulação introjetada descreve um tipo de regulação interna que ainda é bastante controlada porque as ações são executadas com o sentimento de pressão, de forma as pessoas não se sentirem culpadas ou ansiosas pela não realização de uma ação, ou para alcançar aumentos do ego ou orgulho (Deci & Ryan, 2000). Dito de outra forma, este tipo de regulação representa uma forma de motivação extrínseca que é caracterizada pela internalização individual de regulamentos externos (Deci & Ryan, 2002 *cit in*

Standage, Duda & Ntoumanis, 2005). Com a regulação introjetada, o impulso para a realização de determinada ação é controlado por sanções autoimpostas (por exemplo, vergonha ou auto-culpa) em oposição às restrições externas que estão subentendidas à regulação externa. Um exemplo deste tipo de regulação é um aluno que participa num programa de atividade física após a escola, não por que assim o deseje, mas porque é isso que os bons alunos fazem (sentimento de auto-culpa) – envolvimento do ego (Nicholls, 1984 *cit in* Deci & Ryan, 2000), onde uma pessoa executa um ato para melhorar ou manter a autoestima e o sentimento de valor. Embora a regulação seja interna à pessoa, os comportamentos introjetados são vivenciados de forma relativamente externa ao *self* e, portanto, ainda têm um *Locus de Causalidade Externo Percebido* (External Perceived Locus of Causality – EPLOC) (Deci & Ryan, 2000).

A regulação identificada refere-se a um estilo de regulação relativamente autónoma caracterizada pela valorização de um comportamento como pessoalmente importante, isto é, existe uma identificação da atividade (valorização dos objetivos) como importante para os ganhos pessoais, embora possa não existir prazer na sua realização (Deci & Ryan, 2000). A título de exemplo, caso um indivíduo identifique a importância da realização de atividade física regular para o seu bem-estar e benefícios para a saúde, irá realizar exercício, apesar de o achar pouco interessante. Verifica-se que estamos perante uma regulação identificada quando, um indivíduo pratica uma ação/atividade, que apesar de não ter prazer em a realizar, considera-a importante atingir os objetivos pessoais a que se propõe.

A regulação integrada é a forma mais autónoma de motivação extrínseca, ocorrendo quando o comportamento é entendido como necessário, imprescindível e como fazendo parte do *self* (identidade do indivíduo, parte de si mesmo), onde existe um elevado nível de relação com outras necessidades e valores individuais (Deci & Ryan, 2000). Apesar das semelhanças existentes com os atributos da motivação intrínseca, o tipo de regulação do comportamento é extrínseco porque a atividade realizada está associada aos resultados e benefícios que esta origina, e não apenas à satisfação própria. Neste tipo de motivação um indivíduo participa nas aulas de EF porque é parte integrante dele próprio, representando aquilo que ele é realmente (Teixeira & Silva, 2013).

A amotivação refere-se à ausência de motivação e intenção para a realização de um comportamento ou tarefa (Deci & Ryan, 1991 *cit in* Duda, Ntoumanis & Standage,

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

2005). A amotivação pode derivar de um sentimento de falta de competência, da convicção de que uma atividade não é importante e/ou desse indivíduo não perceber a relação entre o seu comportamento e o resultado pretendido (Deci & Ryan, 2000 *cit in* Duda, Ntoumanis & Standage, 2005). Por exemplo, um aluno de EF que afirma “Eu participo nas aulas de EF, mas não tenho a certeza do porquê”, este deve ser considerado de amotivado.

Para que se desenvolvam motivações de melhor qualidade (*i.e.*, autónomas), segundo a TAD, têm de existir determinadas condições no contexto/meio favoráveis à satisfação das três necessidades psicológicas básicas já abordadas (Figura 2) (Deci & Ryan, 2000).



Figura 2 - TAD e a sua sequência motivacional (Adaptado de Vallerand & Ratelle, 2002)

No contexto/ambiente de aula, existem três condições (o suporte à autonomia, a estrutura e o envolvimento interpessoal positivo) que os professores de EF devem ter em consideração, podendo as mesmas serem alvo de mais ou menos realce de acordo com a sua intervenção direta, de forma a que as necessidades psicológicas básicas sejam satisfeitas (Deci & Ryan, 2000). Em contrapartida, caso não estejam presentes estas não serão satisfeitas (Edmund *et al.*, 2009) (Figura 3).

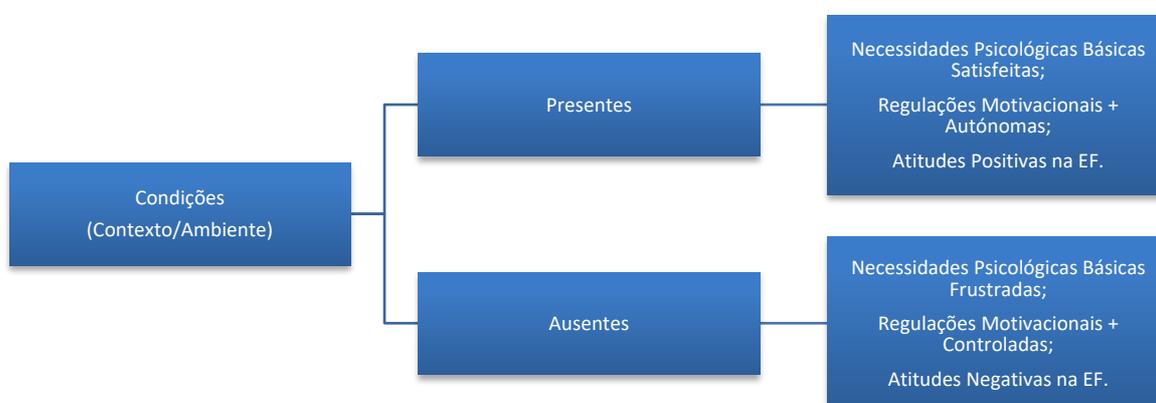


Figura 3 – Influência da Presença/Ausência das Condições no Comportamento dos Alunos (Edmunds *et al.*, 2009)

Podem existir diversos fatores que comprometem as condições do contexto/ambiente, como por exemplo, um contexto de avaliação que pode manipular uma circunstância futura com alta relevância (Pereira & Carraça, 2015). Os tipos de motivação adotados e as necessidades psicológicas básicas, podem ou não ser satisfeitas, consoante a forma como os alunos interpretam a situação de avaliação. Para Mallet & Hanrahan (2004), existem duas maneiras de perceção da avaliação por parte dos alunos: avaliação interpretada como avaliação útil, que leva à predominância das motivações mais autónomas por maior satisfação das necessidades psicológicas básicas; avaliação interpretada como ameaça ou fonte de tensão, que leva à predominância das motivações mais controladas por frustração das necessidades psicológicas básicas ou meramente por não contribuir para a sua satisfação.

Segundo Deci & Ryan (2000), a avaliação dificulta a aprendizagem de ideias, afeta o nível de criatividade e a resolução de problemas, que por sua vez afeta as motivações mais autónomas dos alunos.

## **2.5. Teoria da Autodeterminação e a Educação Física**

Como já referido, a TAD encontra-se entre as mais frequentes abordagens teóricas para analisar os processos motivacionais no âmbito da atividade física e do desporto, sendo este um dos temas mais estudados atualmente (Kingston, Harwood & Spray, 2006). Assim, em 2008 Sas-Nowosielski e Murcia *et al* em 2009, como citado em Carraça, 2017, ambos analisaram uma relação positiva entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas e motivações mais autodeterminadas, que é originada numa atitude mais positiva dos alunos face à EF.

É através da Educação Física (EF) que grande percentagem de crianças e jovens vivenciam a descoberta de diferentes habilidades motoras e coordenativas, que se revelam fundamentais para o seu desenvolvimento, sendo, deste modo, possível considerar que esta disciplina tem um papel influente na promoção da atividade física (Lim & Wang, 2009).

Segundo Standage, Gillison & Treasure (2007), a aplicação da TAD tem possibilitado aumentar a compreensão sobre a motivação dos alunos no contexto da EF, e sua relação com o comportamento e outras consequências motivacionais, que os alunos demonstram na sua prática (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003).

De acordo com o estudo de Standage, Duda & Ntoumanis (2005), foi possível verificar que as formas mais autodeterminadas do comportamento são as que se encontram relacionadas com as consequências mais positivas, sendo elas o esforço, o empenho, a satisfação e a concentração nas aulas. Os alunos que regulam os seus comportamentos segundo estas premissas são aqueles que se encontram mais determinados em praticar atividade física, sendo a satisfação das necessidades psicológicas básicas (em particular a competência), o principal intermediário sobre as formas mais autónomas de motivação. Por outro lado, os mesmos autores, os efeitos mais negativos (infelicidade, desilusão, aborrecimento e embaraço) estão mais relacionadas com as formas de regulação menos autodeterminadas.

O ambiente motivacional percecionado pode ter um impacto relevante na motivação autodeterminada nos praticantes de EF (Sarrazin *et al.*, 2007).

Através de vários estudos tem sido possível observar grandes ganhos educacionais e desportivos associados à motivação intrínseca, tais como aperfeiçoamento da aprendizagem, esforço, empenho e firmeza em atividades de aprendizagem (Goudas, Dermitzaki & Bagiatis, 2001) e a predisposição em participar em atividades físicas no futuro (Ntoumanis, 2005).

Segundo Deci & Ryan (2000) *cit in* Carraça (2017), o nível de satisfação das necessidades psicológicas básicas (que estão dependentes das condições sociais/contextuais presentes) influencia os seres humanos tornando-os mais ou menos interessados e envolvendo-se mais ou menos nas atividades. Para a satisfação das necessidades psicológicas básicas serem favorecidas, é essencial que o contexto apresente três características: suporte a autonomia, dê estrutura e apresente um envolvimento interpessoal positivo (Carraça, 2017), caso estes três aspetos estiverem ausentes do contexto de aula, ou se esta for demasiado controlada e avaliativa, as necessidades psicológicas básicas não vão ser favorecidas e aparecerão regulações motivacionais mais controladas, piores desempenhos (consequentemente piores resultados) e menor bem-estar psicológico (Bartholomew *et al.*, 2011; Deci & Ryan, 2000 *cit in* Carraça, 2017). Por outro lado, caso estas condições sejam tidas em conta, as necessidades psicológicas básicas serão satisfeitas e o comportamento dos alunos será guiado por formas de motivação mais autónomas (Deci & Ryan, 2000; Standage, Duda & Ntoumanis, 2003; Ntoumanis, 2005 *cit in* Carraça, 2017).

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

Existem estudos que relacionam a idade com a motivação intrínseca, como é o caso de Gillet *et al.* em 2012 que afirma que a motivação intrínseca nas aulas de EF é menor nos alunos de idade compreendida entre os 15 e os 16 anos, comparando com os alunos que se encontram no grupo etário compreendido nos dois últimos anos da adolescência.

## **2.6. A disciplina de Educação Física**

A EF apresenta uma diversidade de competências e de riquezas específicas que não podem, nem são promovidas por qualquer outra área de ensino (Campos, 2004). Para além disso, é vista hoje em dia como um agente de extrema importância para a saúde, melhoria da condição física, ajuda na prevenção de doenças, entre outras.

Segundo Rocha (s/d.) *cit in* Fernandes (2009), a EF pode ser definida como “um conjunto de exercícios que tem como objetivo libertar todas as energias do corpo humano, coordená-las e discipliná-las, a fim de que as condições de saúde se tornem melhores”, fazendo com que esta seja uma parte importante e integrante do currículo moderno da educação.

Segundo Lopes (1989) *cit in* Fernandes (2009), a EF oficializada como disciplina educativa, teve como primórdios duas vertentes distintas: a médica e a pedagógica, ressaltando, de acordo com a formação e escola dos professores formados (faculdade de educação ou de medicina), cada uma dessas vertentes.

Esta disciplina sofreu grandes alterações ao longo do tempo, desde a sua inclusão como componente curricular e obrigatoriedade em contexto escolar, pondo em causa a sua identidade e causando fragilidades práticas à disciplina e aos profissionais que a exercem (Pina, 2002; Campos, 2004). Pressupõe, assim, a necessidade de definir a sua finalidade e relevância no âmbito educativo (Campos, 2004).

A partir de 27 de Agosto de 2009, segundo o Decreto de Lei nº85/2009 de 27 de Agosto Publicado em Diário da República, 1ª. Série – N.º 166 – a disciplina passou a ser de carácter obrigatório desde o Ensino Básico até ao 12º ano de escolaridade, destacando-se a promoção das atividades desportivas visando os benefícios psicológicos, físicos e sociais para os alunos.

Na atualidade, a disciplina detém a designação de EF, mas o seu nome sofreu alterações ao longo do tempo, com designações prévias como Ginástica, Educação Desportiva,

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

Educação Motora e Motricidade, denominações estas que contribuíram para a confusão que permanece atualmente (Pina, 2002).

A disciplina continua a ser alvo de estudos constantes e intensivos de forma a serem encontradas propostas que permitam a melhoria da prática, do pensamento, do paradigma e do estigma que por vezes é criado à volta da EF (Fernandes, 2009).

Segundo Hardman (2000), verifica-se que em algumas circunstâncias os alunos encaram a EF como uma disciplina com poucos objetivos, considerando-a como uma disciplina de recreação, pouco valorizada, que os leva a não se envolverem de uma forma comprometida nas aprendizagens.

## **2.7. Importância da Educação Física para as crianças e jovens e a sua relação com a saúde**

Taylor e Ntoumanis (2007) declaram que um contexto lógico para promover estilos de vida fisicamente ativos em crianças e jovens são as aulas de EF na Escola.

A EF é reconhecida como tendo um papel privilegiado e imprescindível na promoção de hábitos de vida saudáveis, sendo que esta promoção deve ser considerada uma das metas de qualquer sistema educativo, pois muitas crianças e jovens não terão outra oportunidade de praticar AF de forma organizada e regular, a não ser as experiências vividas nas aulas de EF (Matos e Graça, 1991).

Segundo os Programas Nacionais de Educação Física (2001) as finalidades da disciplina de EF, na perspetiva da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar, são melhorar a aptidão física, elevando as capacidades físicas de modo harmonioso e adequado às necessidades de desenvolvimento dos alunos, assim como promover a aprendizagem, elevação e manutenção das capacidades físicas e hábitos de vida saudáveis. Esta disciplina procura ainda um desenvolvimento eclético e integral do ser humano, atuando nos domínios motor, cognitivo e sócio afetivo (Resendes, 2012).

Os alunos que vivenciam experiências positivas nas aulas de EF podem ser persuadidos a adotar estilos de vida ativos enquanto adultos (Sallis e McKenzie, 1991), o que pode influenciar a melhoria da saúde pública. Os Programas de EF nas escolas trazem efeitos positivos para os alunos, quando estes se encontram (bem) motivados para a participação nas aulas (Fernández, Vasconcelos-Raposo, Lázaro e Dosil, 2004). Por este

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

motivo, é necessário transmitir às crianças e jovens a importância de considerarem a EF como uma experiência agradável e compensadora, em vez de a considerarem desnecessária e humilhante, para isto, deve-se procurar compreender quais os processos motivacionais, afetivos e cognitivos que podem determinar esses valores (Rocha, 2009).

Apesar de todos os benefícios que advêm da prática das aulas de EF, existem muitos alunos que não obtêm prazer e conhecimentos suficientes nas aulas para serem capazes de praticar AF autonomamente. O número de praticantes é assim muito reduzido. Segundo Darido (2004) *cit in* Rocha (2009), esta fraca participação em AF também pode estar associada às experiências negativas vivenciadas nas aulas de EF.

Cada vez mais a escola assume um papel importante na vida das crianças e jovens da nossa sociedade, por isso, é importante que se promova a AF nestas idades, não descurando o desenvolvimento integral e multifacetado da criança (Condessa, 2008 *cit in* Linhares *et al*, 2011).

### **3. Objetivos e Hipóteses**

#### Objetivos do Estudo:

O objetivo do estudo é perceber qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de EF. Em segundo lugar, pretende-se, comparar a motivação e o nível de envolvimento comportamental dos alunos cuja nota conta ou não para a média final de ingresso ao Ensino Superior.

#### Hipóteses em Estudo:

H<sub>1</sub> – Existe uma associação positiva entre as motivações autónomas e o envolvimento comportamental dos alunos.

H<sub>2</sub> – Há diferenças entre a qualidade da motivação dos alunos cuja nota conta ou não para a média, esperando-se que os alunos em que a nota de EF ainda conta apresentem motivações mais controladas que os alunos cuja nota não conta.

H<sub>3</sub> – Há diferenças entre o envolvimento comportamental dos alunos cuja nota conta ou não para a média, esperando-se que os alunos em que a nota de EF ainda conta apresentem maiores níveis de envolvimento que os alunos cuja nota não conta.

## **4. Método**

### **4.1. Desenho do Estudo**

Este é um estudo de natureza transversal, visto que os dados foram recolhidos apenas num único momento, onde não existiu qualquer interferência dos investigadores aos inquiridos. A recolha de dados foi de natureza quantitativa, tendo como objetivo descrever e comparar os resultados recolhidos entre os grupos em análise.

### **4.2. Amostra/Participantes**

A amostra é composta por um total de 625 participantes, sendo que 148 pertencem ao 10º ano de escolaridade (23,7% da amostra), 185 pertencem ao 11º ano de escolaridade (29,6% da amostra) e 292 pertencem ao 12º ano (46,7% da amostra). Importa referir que é necessário dividir a amostra em dois grandes grupos: alunos cuja classificação da disciplina de EF não conta para a média do 10º ano de escolaridade, 148 participantes (23,7%) e alunos cuja classificação da disciplina de EF conta para a média do 11º e 12º ano de escolaridade, 477 participantes (76,3%). Do total dos participantes, 44,9% são do género masculino e 55,1% são do género feminino, sendo a média de idades destes de 15,78 (variam entre os 15 e os 20 anos).

A recolha de dados do presente estudo foi realizada por conveniência em Escolas Básicas e Secundárias pertencentes aos Distritos de Lisboa e Setúbal, onde se encontravam, maioritariamente, professores estagiários do curso de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Os dados foram recolhidos durante o 3º Período escolar.

### **4.3. Instrumentos**

Foram utilizados dois instrumentos para a realização deste estudo, a Escala de Locus de Causalidade Percecionado (*Perceived Locus of Causality Questionnaire*) e a Escala de Envolvimento na Educação Física (*Engagement in Physical Education*).

A Escala de Locus de Causalidade Percecionado (Lonsdale, Sabiston, Taylor e Ntoumanis, 2011) tem como objetivo avaliar as motivações/regulações motivacionais dos alunos para as aulas de EF, dividindo-se em 5 escalas diferentes, onde cada uma

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

delas representa uma forma de regulação possível (decrecendo em termos de autonomia envolvida), sendo, motivação intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e amotivação. Cada uma destas escalas é avaliada com 4 itens e a escala de medida utilizada é uma escala de Likert de 7 pontos (varia de discordo totalmente a concordo totalmente), sendo que o score final se calcula através da soma dos itens. A consistência interna (alfa de Cronbach) das subescalas deste questionário, na sua versão original, variou entre os 0.82 e 0.92 numa amostra proveniente do Reino unido (Lonsdale *et al.*, 2011).

A Escala de Envolvimento na Educação Física (Reeve *et al.*, 2013, Skinner *et al.*, 2009; Wolters, 2004) tem como objetivo avaliar o envolvimento e participação dos alunos nas aulas de EF, dividindo-se em 4 escalas: envolvimento comportamental, envolvimento proactivo, envolvimento cognitivo e envolvimento emocional, num total de 18 itens. A escala de medida é uma escala de Likert de 7 pontos (varia de nada a extremamente), onde o score total é calculado através da soma dos itens para cada subescala. Através desta soma é possível verificar que os *scores* mais elevados indicam maior perceção de envolvimento/participação na aula. No presente trabalho só foi utilizada a subescala de envolvimento comportamental, cuja consistência interna na versão original foi de 0.86 (Skinner *et al.*, 2009).

#### **4.4. Procedimentos**

##### **Procedimentos Operacionais**

Inicialmente foi realizado um levantamento da rede de escolas onde fosse possível aplicar os instrumentos. Posteriormente foi feito um contato com os diretores das escolas de forma a recolher a sua autorização para a aplicação dos questionários nas aulas da disciplina de EF. Após a resposta afirmativa por parte dos diretores, foi solicitada a colaboração dos professores do Grupo de EF de cada escola e, posteriormente, dos alunos. Foi garantido a todos os alunos participantes a confidencialidade das respostas.

Antes da entrega dos questionários, foi explicado a todos os alunos os objetivos do estudo, assim como as regras de preenchimento de todos os parâmetros. O seu preenchimento teve uma duração média de 15 minutos.

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

Todo o processo de preenchimento dos questionários foi supervisionado de forma a esclarecer eventuais dúvidas e procurar esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem ser levantadas.

### **Procedimentos Estatísticos**

O tratamento e análise dos resultados foram realizados no programa de análise estatística SPSS 22.0 (Statistical Package for the Social Sciences). Para a caracterização da amostra recorreu-se à estatística descritiva, que incluiu medidas de tendência central (média aritmética) e medidas de dispersão (desvio padrão). Antes das análises seguintes, foi testada a normalidade através do teste de Kolmogorov-Smirnov, verificando-se que não existia distribuição normal ( $p < 0,05$  em todas as variáveis). No entanto, como a amostra era bastante grande, optou-se por efetuar os dois testes de correlação, de Spearman (versão não paramétrica) e de Pearson (versão paramétrica), e comparar os coeficientes de correlação de ambos. Dado que não houve grandes diferenças, optou-se por apresentar apenas os resultados do teste de correlação de Pearson no que se refere à hipótese 1. Na mesma linha, para testar às hipóteses 2 e 3, utilizou-se o Teste T para comparação de amostras independentes (conta vs. não conta para a média).

## 5. Resultados e Discussão

O objetivo deste estudo era perceber qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de EF. Em segundo lugar, pretende-se comparar a motivação e o nível de envolvimento comportamental dos alunos cuja nota conta ou não para a média final de ingresso ao Ensino Superior.

Para testar a primeira hipótese de estudo, nomeadamente a existência de uma associação positiva entre as motivações autónomas e o envolvimento comportamental dos alunos, utilizou-se o teste de correlação de Pearson (Tabela 2).

**Tabela 2. Associação entre os tipos de motivação e o envolvimento comportamental**

	Envolvimento Comportamental	
	r	p
<b>Motivação Intrínseca</b>	0.57	< 0.001
<b>Regulação Identificada</b>	0.62	< 0.001
<b>Regulação Introjetada</b>	0.19	< 0.001
<b>Regulação Externa</b>	-0.20	< 0.001
<b>Amotivação</b>	-0.43	< 0.001

Legenda: N = 623; r = coeficiente de correlação de Pearson; p = é significativo se menor que 0.05.

Como se pode verificar na tabela 2, tanto a motivação intrínseca ( $r=0.57$ ;  $p<0.001$ ), como a regulação identificada ( $r= 0.62$ ;  $p<0.001$ ) e a regulação introjetada ( $r= 0.19$ ;  $p<0.001$ ), ainda que com menor força, se mostraram positivamente correlacionadas com o envolvimento comportamental. Por outro lado, observaram-se correlações negativas da regulação externa ( $r= -0.20$ ;  $p<0.001$ ) e da amotivação ( $r= -0.43$ ;  $p<0.001$ ) com o envolvimento comportamental. Logo, quanto mais motivações autónomas e introjetada e menores níveis de motivação externa e amotivação, maior é o envolvimento comportamental dos alunos nas aulas de EF, isto é, o seu esforço, concentração e atenção nas diversas atividades propostas nas aulas de EF.

Os resultados demonstram que existe uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de EF, visto que as regulações mais autónomas apresentaram correlações positivas face ao envolvimento e as regulações mais controladas apresentaram correlações negativas em relação ao envolvimento comportamental nas aulas de EF. No estudo de Ntoumanis (2001), apesar de não ter

sendo estudado a qualidade da motivação com o envolvimento comportamental, os resultados obtidos, demonstram ser os mesmos deste estudo realizado, isto é, a motivação intrínseca encontra-se relacionada com consequências positivas, enquanto que a regulação externa e a amotivação se encontram relacionadas com consequências negativas (aborrecimento e esforço nas aulas de EF e a não intenção de realizar AF no futuro).

Analisando os resultados obtidos e em conformidade com a TAD a perceção de utilização de cada uma das estratégias motivacionais foi possível verificar associações positivas entre o envolvimento comportamental e as regulações mais autodeterminadas (*i.e.*, motivação intrínseca e regulação identificada), e correlações negativas com as formas de regulação menos ou não autodeterminadas (*i.e.*, regulação externa e amotivação). Estes resultados estão em linha com os obtidos em estudos anteriores, desenvolvidos no contexto da EF (Taylor & Ntoumanis, 2007 *cit in* Carraça, 2017).

A motivação introjetada também se correlacionou positivamente com o envolvimento comportamental, contrariando os pressupostos da TAD que refere que um clima de suporte às necessidades psicológicas básicas e a sua consequente satisfação irá fomentar o desenvolvimento ou adoção de motivações autónomas, ao invés de motivações controladas (Deci & Ryan, 2000 *cit in* Carraça, 2017).

A TAD sugere que um clima de suporte à autonomia e restantes necessidades básicas é facilitador do desenvolvimento de motivação autodeterminada, na medida em que satisfaz as três necessidades psicológicas básicas do indivíduo (Deci & Ryan, 2000 *cit in* Carraça, 2017). Consequentemente, espera-se que daí advenham efeitos mais favoráveis ao nível do desempenho, empenho, aprendizagem e bem-estar (Deci & Ryan, 2000 *cit in* Carraça, 2017). Os resultados e análises do presente estudo revelaram a existência de uma associação positiva com os níveis reportados de satisfação global das necessidades básicas.

Os resultados obtidos são também defendidos por Standage, Duda & Ntoumanis (2003, 2005) que consideram que as formas mais autodeterminadas de regulação do comportamento estão relacionadas com resultados mais positivos, como o esforço, o empenho a felicidade e a concentração em aulas, deste modo, os alunos mostraram maior satisfação das necessidades psicológicas básicas, e por consequência, motivações mais autónomas. Por outro lado, os mesmos autores referem que as consequências

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

negativas (aborrecimento, desilusão, embaraço e infelicidade) estão relacionadas com as formas de motivação menos autodeterminadas.

No seguimento dos estudos anteriores, Bryan & Solmon (2012), que teve como objetivo, analisar a motivação dos alunos nas aulas de EF, observando as relações entre as suas perceções do clima motivacional, atitudes, níveis de autodeterminação e envolvimento na AF. Como resultados deste estudo, os autores poderão observar que a motivação intrínseca e a regulação identificada eram mais relevantes em termos de autorregulação do que a regulação externa e amotivação, referente ao seu envolvimento na AF.

Para testar as outras duas hipóteses recorreu-se ao Teste T (Tabela 3).

**Tabela 3. Comparação entre os alunos cuja nota conta vs não conta para a média referente aos tipos de motivação e ao envolvimento comportamental**

	Nota conta para a média	Nota não conta para a média	<i>P</i>
	M ± DP	M ± DP	
<b>Motivação Intrínseca</b>	19.9 ± 6.1	19.3 ± 6.3	0.399
<b>Regulação Identificada</b>	20.4 ± 5.1	20.3 ± 6.2	0.894
<b>Regulação Introjetada</b>	13.5 ± 6.3	12.1 ± 6.5	0.009
<b>Regulação Externa</b>	13.7 ± 13.7	14.0 ± 6.1	0.479
<b>Amotivação</b>	7.6 ± 7.6	8.0 ± 5.7	0.503
<b>Envolvimento Comportamental</b>	22.2 ± 4.4	20.9 ± 4.4	0.002

Legenda: N = 476; M ± DP, Média ± Desvio padrão; *p* = é significativo se menor que 0.05.

Após a análise da tabela 3, para a hipótese 2, segundo a qual se espera que os alunos em que a nota de EF ainda conta apresentem motivações mais controladas que os alunos cuja nota não conta, observou-se diferenças estatisticamente significativas ao nível da regulação introjetada, onde se observa uma média mais elevada nos alunos cuja nota conta para a média ( $13.5 \pm 6.3$ ;  $p=0.009$ ) vs nota não conta para a média ( $12.1 \pm 6.5$ ;  $p=0.009$ ), isto é, um tipo de motivação bastante controlado em virtude dos alunos executarem as ações com o sentimento de pressão, de forma a não se sentirem culpadas ou ansiosas pela não realização de uma ação, ou para alcançar os aumentos do ego ou orgulho.

Os resultados obtidos para a hipótese 2, encontram-se efetivamente associados a resultados anteriores, que sugerem que quando as avaliações externas são transmitidas num ambiente controlador ou de maior pressão existe nos alunos níveis mais baixos de

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

motivação autónomas e menor compromisso/envolvimento nas situações de aprendizagem (Ryan & Weinsteins, 2007 *cit in* Pereira & Carraça, 2015).

Outras possíveis explicações para estes resultados, onde foram encontradas diferenças significativas ao nível da regulação introjetada, onde os alunos cuja nota conta para a média apresentavam valores mais elevados, segundo Pereira & Carraça (2015), ajustando a análise para a idade deixaram de existir diferenças significativas, que pode levar a interpretar que estas estão dependentes da idade dos alunos (maior idade, maior introjeção e sentido de obrigação).

Relativamente à hipótese 3, segundo a qual se espera que os alunos em que a nota de EF ainda conta apresentem maiores níveis de envolvimento que os alunos cuja nota não conta, verificou-se diferenças estatisticamente significativas ao nível do envolvimento comportamental, onde é possível observar uma média mais elevada nos alunos que a nota conta para a média ( $22.2 \pm 4.4$ ;  $p=0.009$ ) vs nota não conta para média ( $20.9 \pm 4.4$ ;  $p=0.002$ ), ou seja, é possível afirmar que os alunos apresentam maior envolvimento comportamental, isto é, o seu esforço, a sua concentração e a sua atenção, no grupo dos alunos onde a nota conta para a média.

Os resultados demonstraram que mesmo no caso da EF contar para o cálculo final da média, os alunos dos 11º/12º anos apresentavam uma maior perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas, *i.e.*, os alunos podem encarar a sua avaliação como uma informação do seu estado de evolução e não como uma ameaça ao seu desempenho (Deci & Ryan, 2000 *cit in* Pereira & Carraça, 2015). Por outro lado, estes resultados podem estar relacionados com o facto de os alunos do 11º/12º ano possuírem maior maturidade, assim como, uma ótica mais concreta do que pretendem fazer na sua vida adulta e do que é necessário fazer para alcançar os objetivos na vida adulta, estes aspetos podem eventualmente ter contribuído para um maior empenho nas aulas de EF.

No estudo de Digelidis & Papaionnou (1999), verificou-se que quanto mais os alunos se aproximam do término do Ensino Secundário, apresentavam maior consciência dos erros da não participação nas aulas de EF, esta razão pode ajudar a justificar um maior envolvimento do 11º/12º ano.

Em jeito de conclusão e a título comparativo (perfazendo o *transfer* de informação), apesar de estudo não ter sido realizado no âmbito da EF, Fernandes (2013) referiu para a

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

existência de uma correlação positiva entre o envolvimento escolar e os resultados escolares, *i.e.*, quanto mais os alunos parecem estar envolvidos, melhores são os seus resultados académicos.

### Implicações Futuras

É de extrema importância a continuidade de estudos neste domínio da EF na medida que em que o Decreto-Lei que determina que a disciplina deixou de contar para a média final dos alunos pertencentes ao Ensino Secundário, foi aprovado em 2012, fazendo com que não existissem muitos estudos para apurar as consequências desta medida.

O facto de haver diferenças significativamente estatísticas ao nível da motivação e do envolvimento comportamental dos alunos cuja nota conta para a média e cuja nota não conta, faz com que os professores devam ter um cuidado redobrado e encontrar estratégias de forma a potenciar a motivação mais controlada, para promover o sucesso dos alunos.

Com a nova alteração à legislação, onde a nota de EF voltará a contar para a média final do Ensino Secundário a partir do ano letivo 2017/2018, é de todo pertinente fazer comparações de estudos da motivação, do envolvimento comportamental, entre outros aspetos por parte dos alunos.

### Limitações do Estudo

O estudo foi realizado em escolas da Grande Lisboa e Margem Sul, não sendo possível a extrapolação para outros contextos (Ex. Escolas do Norte, zonas rurais, etc.). O facto de existir uma maior percentagem de alunos de 11º e 12º ano (76,3% do total da amostra) vs uma menor percentagem de alunos de 10º ano (23,7% do total da amostra), poderá ter influenciado os presentes resultados. Neste estudo utilizaram-se como variáveis independentes apenas o facto da classificação da EF contar ou não para a média, sendo pertinente conduzirem-se mais estudos nesta área, que analisem outras variáveis passíveis de influenciar a satisfação das necessidades psicológicas básicas e subsequente motivação dos alunos para as aulas de EF (ex. IMC, género, estilo de liderança do professor, etc.).

Outras limitações ao estudo, pode estar associado ao facto de ter sido realizado no 1º ano de implementação desta revisão curricular, assim como o facto de os questionários terem sido entregues nas aulas de EF, na presença do professor da disciplina, pode eventualmente ter contribuído para que os alunos respondessem de forma a

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

corresponder as expetativas (efeito de desejabilidade social). Por fim, o facto dos questionários ainda não se encontrarem validados na versão portuguesa deve ser considerada aquando da interpretação dos resultados.

## **6. Conclusão**

Os resultados do presente estudo revelaram que existe uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de EF. É possível concluir este ponto em virtude de as regulações mais autónomas apresentarem correlações positivas com o envolvimento comportamental, em contrapartida as regulações mais controladas apresentaram correlações negativas com o envolvimento comportamental nas aulas de EF.

Através dos resultados obtidos, foi possível observar que os alunos cuja nota conta para a media apresentam motivações mais controladas que os alunos cuja nota não conta para média.

Foi ainda possível concluir, que os alunos que apresentam maior envolvimento comportamental nas aulas de EF, são os alunos cuja nota final conta para a média.

## 7. Bibliografia

Balbinotti, M.; Barbosa, M.; Balbinotti, C.; Saldanha, R. (2011). Motivação à prática regular de atividade física: um estudo exploratório. *Estudos de Psicologia*, 16 (1), janeiro-abril/2011, 99-106.

Bear, M., Connors, B. e Paradiso, M. (2006). *Neurociências: desvendando o sistema nervoso*. 2a Ed. Porto Alegre: Artmed.

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

Carraça, E. (2017). Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de educação física. *Retos*, 31, 282-291.

Caetano, A. e Januário, C. (2009). Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. *Revista Pensar a Prática*, 12 (2).

Campos, L.A.S. (2004). Os caminhos e descaminhos da Educação Física escolar. *Revista Horizonte*, Vol. XIX, nº 114 – Julho/Agosto. Pp 33-35.

Castuera, R. (2004). *Motivación, Trato de Igualdade, Comportamento de Disciplina y Estilos de Vida Saludables en Estudiantes de Educación Física en Secundária*. Tesis Doctoral. Universidad de Extremadura. Facultad de Ciencias del Deporte.

Chatzisarantis, N.; Hagger, M.; Biddle, J.; Smith, B.; Wang, J. (2003). A Meta-Analysis of Perceived Locus of Causality in Exercise, Sport, and Physical Education Contexts. Human Kinetic Publishers, Inc. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 2003, 25, 284-306. 2003.

Christenson, S. L., Reschly, A. L., & Wylie, C. (Eds.). (2012). *The handbook of research on student engagement*. New York, NY: Springer Science.

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

Decreto do Presidente da República N.º 85/2009 (2009). *Diário da República*, 1.ª série – N.º 166 – 27 de Agosto de 2009, 5635.

Decreto-Lei n.º 139/2012 (2012). *Diário da República*, 1.ª série – N.º 129 – 5 de julho de 2012, 3476.

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

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

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

Fernandes, D. (2009). Para uma avaliação de professores com sentido social e cultural.

ELO 16 – Avaliação do Desempenho Docente, Maio, pp. 19-23.

Fernandes, H. (2013). Envolvimento do aluno na escola. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores.

Fernández, H., Vasconcelos-Raposo, J., Lázaro, J.P., Dosil, J. (2004). Validación y aplicación de modelos teóricos motivacionales em el contexto de la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*. 2004. Vol. 4, núms 1 y 2. ISSN: 1578-8423. Pp. 67-89.

Goudas, M., Dermitzaki, I., Bagiatis, K. (2001). Motivation in physical education is correlated with participation in sport after school. *Psychological Reports*, 88, 491–496.

Hardman, K. (2000). Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para todos? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 19/20, 11-35.

Jesus, S. N. (1993). Interesses, prática desportiva e projecto vocacional dos jovens. Um estudo exploratório. *Actas do VIII Congresso Mundial de Psicologia do Desporto: Uma perspectiva integrada (792-795)*. Lisboa: Comissão Organizadora do Congresso.

Kingston, K., Harwood, C. & Spray, C. (2006). Contemporary approaches to motivation in sport. In Hanton Melallieu (Ed.). *Literature Reviews in Sport Psychology* (pp. 159-197). New York: Nova Science Publishers.

Linhares, C., Pedrosa, F., Oliveira, Márcia., Gonçalves, N., Pereira, B., Carvalho, S. (2011) A Influência do Centro Escolar na Prática da Atividade Física das Crianças em Comparação com a Prática na Escola Tradicional. Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal

Lim, B. S. C., Wang C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52 – 60.

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

Mallett, C., & Hanrahan, S. (2004). Elite athletes: why does the ‘fire’ burn so brightly? *Psychology of Sport and Exercise*, 5, 183-200.

Matos, Z.; Graça, A. (1991). Criação de Hábitos de Actividade Física Regular: um Objectivo Central da Educação Física. *Actas. Forum Desporto, Saúde, Bem-Estar. Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física. Universidade do Porto*: 311-317. Porto.

Matriz Curricular Ano Letivo 2012/2013. Disponível em: [www.dge.mec.pt](http://www.dge.mec.pt) (15/09/2013).

Ministério da Educação (2001). *Programas Nacionais de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão*. Lisboa: Ministério da Educação.

Nóvoa, António. "Os professores: em busca de uma autonomia perdida?". In *Ciências da Educação em Portugal - Situação actual e perspectivas*. Porto: SPCE, 1991, pp. 521-531.

Ntoumanis, N. (2005). A prospective study of participation in optional school physical education based on self-determination theory. *Journal of Educational Psychology* 97. Pp 444–53.

Pereira, I., & Carraça, E. (2015). Contar ou não contar, eis a questão! Associações com a satisfação das necessidades psicológicas básicas e motivação dos alunos na educação física. *Boletim SPEF N.39 Jul/Dez 2015*. Pp. 13-28

Pina, M. (2002). Desporto Escolar – estado actual e prospectiva. *Revista Horizonte*. Vol. XVII, nº 101, Janeiro – Fevereiro. Pp. 25-35.

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

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

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

Reeve et al. (2013). How Students Create Motivationally Supportive Learning Environments for Themselves: The Concept of Agentic Engagement. *Journal of Educational Psychology*, 105, 579–595.

Resendes, R. (2012). As Potencialidades do Jogo Infantil no Desenvolvimento da Criança Uma Abordagem a Práticas da Educação Física na Educação Básica. Relatório de Estágio. Universidade dos Açores. Ponta Delgada. Portugal.

Roberts, G. (2001). Advances in Motivation in Sport and Exercise. Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. Pp. 1-50.

Rocha, C. M. (2009). A Motivação de adolescentes do ensino fundamental para a prática da Educação Física Escolar. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Motricidade Humana da Universidade Técnica de Lisboa;

Ryan, R., & Connell, J. (1989). Perceived Locus of Causality and Internalization: Examining Reasons for Acting in Two Domains. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(5), 749-761.

Sallis, J. F., & McKenzie, T. L. (1991). Physical education's role in public health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62, 124–137.

Sarrazin, P., Boiché, J., & Pelletier, L. (2007). A Self-Determination Theory Approach to Dropout in Athletes. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 229-241). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Skinner, E. A., Kindermann, T. A., Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (2009). Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In K. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school* (pp. 223–245). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal

Rodrigo Garrana Ferreira da Silva. Qual a associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física?

Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 97-110.

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

Standage, M., Gillison, F., & Treasure, D. (2007). Self-Determination and Motivation in Physical Education. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 71-85). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

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, J., Silva, M. (2013). Eu quero, posso e escolho: necessidades psicológicas básicas e motivação em utentes de ginásio. *Revista Gymnasium*,2(6), 130-151.

Vallerand, R. J., & Ratelle, C. F. (2002). Intrinsic and extrinsic motivation: A hierarchical model. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research* (pp. 37–64). Rochester, NY: University of Rochester Press.

Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Koestner, R. (2008). Reflections on self-determination theory. *Canadian Psychology*, 49, 257-262. doi: 10.1037/a0012804.

Wolters, C. A. (2004). Advancing achievement goal theory: Using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal of Educational Psychology*, 96, 236– 250.