

**NUNO ANDRÉ MONTEIRO CARVALHO**

**A DECISÃO DA REMOÇÃO DA NOTA DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA CLASSIFICAÇÃO FINAL  
DO SECUNDÁRIO: ASSOCIAÇÃO ENTRE A  
QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR  
COM A PERCEÇÃO QUE TEM DA QUALIDADE  
DA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS**

**Orientador: Professor Doutor António Labisa Palmeira**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2014**

**NUNO ANDRÉ MONTEIRO CARVALHO**

**A DECISÃO DA REMOÇÃO DA NOTA DE  
EDUCAÇÃO FÍSICA NA CLASSIFICAÇÃO FINAL  
DO SECUNDÁRIO: ASSOCIAÇÃO ENTRE A  
QUALIDADE DA MOTIVAÇÃO DO PROFESSOR  
COM A PERCEÇÃO QUE TEM DA QUALIDADE  
DA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS**

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, certificado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Professor Doutor António Labisa Palmeira

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2014**

## **Agradecimentos**

Finalizado o processo de formação, é altura de homenagear os que comigo partilharam esta aventura:

Obrigado ao Professor Doutor António Palmeira, pela sua paciência, disponibilidade e a sua forma dedicada e rigorosa como orientou o trabalho.

Obrigado aos professores que me fizeram crescer a todos os níveis e aos meus companheiros de formação, especialmente ao meu colega de estágio Marcelo Dos Santos, por toda a ajuda e amizade demonstrada ao longo desta etapa.

Obrigado aos meus irmãos de infância, pela eterna amizade e carinho que partilhamos todos os dias e que me fizeram alcançar esta etapa.

Obrigado à pessoa que faz os meus dias mais felizes, Filipa Veloso, que sempre me compreendeu em todo este processo e que me deu todo o afecto e o carinho que eu, infelizmente por vezes, não tive a disponibilidade de dar.

Agradeço aos meus pais e irmão pelo exemplo e orgulho que sempre foram para mim e por terem construído tudo aquilo que tenho e que sou hoje, o meu inesgotável obrigado.

## Resumo

**Objectivo:** Analisar a associação entre a percepção que os professores de Educação Física (EF) têm da motivação dos seus alunos no 10º/11º anos (nota não conta para a média final) vs 12º ano (nota conta para média final) e a qualidade da sua própria motivação para a leccionação.

**Método:** A nossa amostra de estudo é constituída por duas sub-amostras, a primeira é denominada amostra exclusiva (comparando professores exclusivamente do 10º/11º vs exclusivamente do 12º ano), participando um total de 34 professores (14 são do género feminino, 22 do 10º/11º ano). A segunda sub-amostra surgiu para aumentar a potência do estudo, e tem como critério que os professores leccionem 2/3 da sua carga horária só no 10º/11º ou só no 12º, tem um total de 50 professores (16 são do género feminino, 33 do 10º/11º ano). Utilizámos os questionários Perceived Locus of Causality Questionnaire (Lonsdale et al., 2011) que avalia a percepção que os professores têm das regulações motivacionais dos seus alunos nas aulas de EF e o questionário The Motivation at Work Scale (Gagné, et al., 2010), acrescentando a subescala da amotivação, retirada da Work Tasks Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008), para avaliar as regulações motivacionais dos professores para realizar o seu trabalho.

**Resultados:** Os professores em que a média não conta apresentam maiores valores de motivação intrínseca e menores de motivação externa do que os professores em que a média conta ( $p < .05$ ). Nos professores em que a média conta, quanto maior foi a sua percepção da motivação intrínseca e introjectada dos alunos, maior foi a sua motivação intrínseca, ao invés dos professores em que a média não conta, onde as maiores percepções de motivação introjectada e externa dos alunos, estiveram ligadas a maiores valores de motivação intrínseca.

**Conclusão:** Nos professores em que a média conta, quanto maior foi a percepção da motivação intrínseca dos alunos, maior foi a sua motivação intrínseca, ao contrário dos professores em que a média não conta. Na amostra total, os professores têm mais regulações autónomas quanto maior for a sua percepção de motivações autónomas dos alunos e mais regulações controladoras quanto maior for a sua percepção de motivações controladas dos alunos.

## **Abstract**

**Purpose:** Analyze the perception that Physical Education (PE) teachers have on the motivation of their 10<sup>th</sup>/ 11<sup>th</sup> grade students (for which the PE grade is not weighted in the final average) comparing with 12<sup>th</sup> grade students (for which the PE grade is weighted in the final average) and the quality of their own motivation on their teaching.

**Method:** Our sample is composed of two sub-samples. The first is denominated as “exclusive sample” (comparing exclusively teachers from the 10<sup>th</sup> / 11<sup>th</sup> versus 12<sup>th</sup> grades), containing a total of 34 teachers (14 female teachers, 22 teachers from the 10<sup>th</sup> / 11<sup>th</sup> grade). The second sub-sample was introduced to increase the power of the analysis and has as criteria that 2/3 of the teachers’ workload is either on 10<sup>th</sup>/11<sup>th</sup> grades only or in the 12<sup>th</sup> grade only. This is composed from a total of 50 teachers (16 female teachers, 33 from 10<sup>th</sup>/11<sup>th</sup> grades). We used the questionnaires from Perceived Locus of Causality Questionnaire (Lonsdale et al., 2011), that evaluates the perception teachers have on the motivational regulations of their students for PE classes and the questionnaire in The Motivation at Work Scale (Gagné, et al., 2010), adding the motivation subscale from Work Tasks Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008) to evaluate the motivational regulations of teachers to perform their work.

**Results:** Teachers for which the average grade does not have any weight reveal to have higher levels of intrinsic motivation and lower extrinsic motivation levels than teachers for which the average grade is taken into account ( $p < .05$ ). Teachers for which the grade is weighted, the higher their perception on the introjected and intrinsic motivation of their students, the higher their own intrinsic motivation, contrary to teachers for which the grade has no weight, for which higher perception on the introjected and external motivation of students was correlated to higher values of intrinsic motivation.

**Conclusion:** In teachers for which the PE grade is weighted in the final average, the higher the intrinsic motivation perception of students, the higher their own intrinsic motivation, contrary to teachers for which the PE grade is not accounted. In the total sample, teachers have more autonomous regulations the higher their perception on the autonomous motivations of students, and more constrained regulations depending on the higher perception they have on the students’ constrained motivations.

## **Abreviaturas, siglas e símbolos**

EF – Educação Física

AF – Actividade Física

ME – Ministério da Educação

TAD – Teoria da Autodeterminação

NPB – Necessidades Psicológicas Básicas

## Índice

<b>Introdução</b> .....	8
<b>Objectivo do estudo</b> .....	17
Objectivos do estudo.....	17
Hipóteses de estudo .....	17
<b>Método</b> .....	18
Desenho .....	18
Amostra.....	18
Instrumentos.....	18
Procedimentos.....	19
<i>Operacionais</i> .....	19
<i>Estatísticos</i> .....	19
<b>Resultados</b> .....	21
<b>Discussão</b> .....	30
<b>Limitações do estudo</b> .....	34
<b>Estudos futuros</b> .....	34
<b>Conclusão</b> .....	35
<b>Reflexão final</b> .....	35
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	38
<b>Anexos</b> .....	41
Consentimento informado aos professores .....	41
Questionário EMRT.....	42
Questionário PLOCQ.....	43

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Teste-t para duas variáveis independentes comparando a qualidade de motivação dos professores em que a média conta vs não conta.....	21
Tabela 2 – Teste-t para duas variáveis independentes comparando as percepções que os professores têm da motivação dos alunos quando a média conta vs não conta.....	22
Tabela 3 – Correlação de Pearson em duas amostras separadas (i.e., professores do 10/11º ano vs 12º ano) verificando se existe uma associação entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação conforme a média contar vs não contar.....	23
Tabela 4 – Teste-t para duas variáveis independentes comparando a qualidade de motivação dos professores em que a média conta vs não conta (2/3 das horas).....	25
Tabela 5 – Teste-t para duas variáveis independentes comparando as percepções que os professores têm da motivação dos alunos em que a média conta vs não conta (2/3 das horas).....	26
Tabela 6 – Correlação de Pearson verificando se existe uma associação entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação em que a média conta vs não conta (2/3 das horas).....	27

## Índice de Quadros

Quadro 1 - Resumo dos resultados das associações obtidas em ambas as amostras e quando conta ou não para a média final.....	29
---	----

## **Introdução**

Começam a ser constantes os problemas que se apresentam ao nível da Educação em Portugal (CNE, 2012) não sendo excepção, a área da Educação Física (EF) (CNAPEF & SPEF, 2012). A área responsável por inculcar os valores de uma promoção de Actividade Física (AF) adequada, intensa, saudável, gratificante e culturalmente significativa (PNEF, 2001), de forma a tornar-se emancipada nas vidas dos jovens, encontra-se, a olhos vivos, a ser desconsiderada.

É desconsiderada a vários níveis, mas na perspectiva que vamos seguir neste estudo, da motivação dos professores, atravessamos um ciclo grave (Taylor & Ntoumanis, 2007). Este ciclo é caracterizado pela influência da percepção que os professores têm da motivação dos seus alunos e a forma como posteriormente se relacionam com eles, sabendo que os professores têm tendência a estar mais próximos dos alunos mais motivados (Taylor & Ntoumanis, 2007). Este ciclo grave surge, pois uma vez que os alunos se encontram menos motivados, significa que os professores despendem ainda menos atenção a estes alunos e, se estes já não estão motivados, ficarão mais desmotivados ainda (Deci et al., 1991).

A motivação do professor é influenciada por vários factores (Taylor & Ntoumanis, 2007) e, segundo Pelletier et al. (2002), existem associações entre certos tipos de pressões que atingem os profissionais de educação que estão acima desses profissionais, bem como pressões que estão abaixo dos mesmos. No entanto e como a escola também é uma organização, as pressões que estão acima dos professores e que os atingem (Ministério da Educação), fizeram com que a EF se encontre num palco educativo mais vulnerável, com as últimas mudanças relativas à nota da disciplina. A EF que estava formalmente consagrada no currículo escolar do ensino secundário, o que segundo Onofre (1996) significa o seu reconhecimento como uma área cultural prioritária de socialização, deixou agora de contar para a média final no ensino secundário, à excepção dos alunos que querem seguir os estudos na área (MEC, 2012). Além desta desconsideração que a EF sofreu a nível curricular, os professores sofrem ainda de outro tipo de pressões vindas de cima da organização, como cumprir o currículo, regirem-se pelo método da escola em relação à disciplina na sala de aula e a terem conformidade com os colegas de ensino (Pelletier, et al., 2002). Os professores podem enriquecer a

vida dos seus alunos se o contexto for bom no sistema de ensino, num contexto em que não pressionam os professores para alcançarem determinados objectivos, que não os forcem a adoptarem um determinado estilo de ensino ou simplesmente, que não fechem as portas para que possam suportar a autonomia dos seus alunos. Por outro lado, com alunos com níveis baixos de motivação ou em sistemas de ensino que pressionam os professores, a experiência em sala de aula poderá originar a decadência da motivação na qualidade das interacções entre professor-aluno e vice-versa (Pelletier, et al., 2002).

Para além das pressões que advém do Ministério da Educação (ME) e das escolas, os professores encontram-se no centro das pressões, assumindo um pilar entre os órgãos que se encontram acima e os sujeitos que se encontram abaixo, os alunos. Será que os professores se sentem motivados nas escolas? No que concerne especificamente à realidade portuguesa, em estudos realizados com professores de vários países da Europa, concluíram que, de todas as nacionalidades, os professores portugueses foram os que manifestaram um menor índice de satisfação profissional (Marques Pinto et al., 2003). Cerca de 40% dos professores sentem um elevado nível de pressão profissional derivado aos níveis globais de stress (Gomes, et al., 2006), sendo que outros estudos apontam para os 45% e os 60% (Cruz & Freitas, 1988; Cruz & Mesquita, 1988; Pinto, 2000, citado por Gomes, et al., 2006).

A falta de motivação dos docentes manifesta-se quer em termos cognitivos, através do projecto de abandono da profissão, quer em termos comportamentais, através do absentismo e de um menor empenho nas actividades profissionais, como também, em burnout (Jesus, 2000). Entenda-se por burnout segundo Trigo-Santos, (1996, citado por Pedro & Peixoto, 2006) professores desgastados e desmotivados, que permanecem nas escolas durante vários anos, influenciando negativamente os alunos. Existem portanto, vários factores que influenciam a motivação do professor, sendo que os alunos são o elemento que estão directamente relacionados no quotidiano de cada agente do ensino. Logo, a percepção que os professores têm da motivação dos alunos, é um efeito determinante na sua própria motivação (Taylor & Ntoumanis, 2007), na qualidade do ensino (Petellier & Vallerand, 1996) e nas estratégias por eles utilizadas (Taylor & Ntoumanis, 2007). Os professores alteram o seu comportamento de acordo com os alunos (Taylor & Ntoumanis, 2007), pois dão menos apoio aos alunos com níveis de

motivação mais baixo (Biddle & Goudas, 1997) desenvolvendo motivações mais controladas e não desenvolvendo aspectos de relacionamento positivos com os alunos percebidos como amotivados (Taylor et al., 2009). Por outro lado, os professores preferem trabalhar com os alunos mais intrinsecamente motivados ou os que têm mais motivações autónomas (Biddle & Goudas, 1997), criando relacionamentos mais facilmente com os alunos que tem vontade para ir para a escola e que respondem mais facilmente à instrução dada pelo professor (Taylor & Ntoumanis, 2007). Esta diferenciação de tratamento aos alunos que os professores percebem de diferente maneira, pode contribuir ou levar ao abandono escolar (Taylor et al., 2009).

Sabendo então que vivemos num quadro educativo problemático e sabendo que quanto mais pressão os professores sentirem no trabalho mais os seus comportamentos são controladores para os seus alunos (Pelletier, et al., 2002), como será que se sentem os alunos?

Os alunos, que são outro tipo de pressão que atinge os professores e que se encontram abaixo da estrutura referida por Pelletier et al. (2002), são uma das grandes dificuldades dos professores devido à falta de interesse demonstrada, à baixa motivação que têm e ao mau comportamento que apresentam, podendo mesmo questionar-se até que ponto é que esta não se torna a principal razão de tensão e insatisfação nesta classe profissional. (Gomes, et al., 2006). A percepção que os alunos têm das estratégias de satisfação de autonomia, da estrutura e do envolvimento que os professores utilizam, prediz de forma positiva a própria motivação e autonomia dos alunos no contexto da EF, levando à sua própria satisfação das necessidades de autonomia e da competência (Taylor & Ntoumanis, 2007). Portanto, os alunos beneficiam e desenvolvem-se mais academicamente quando têm professores que suportam motivações mais autónomas (Deci & Ryan, 1987, citado por Reeve et al., 1999).

Realizando então o enquadramento do palco educativo com a nossa realidade juvenil, este estudo tem o intuito de analisar a medida que o ME implementou ao nível da motivação dos professores, tirando protagonismo e reconhecimento à disciplina de EF, que garante 135 min de AF semanal aos jovens estudantes nas escolas. Este estudo coincidiu com um dos anos na mudança desta medida, podendo verificar e comparar o 10º e 11º ano em que a nota já não conta para a média final vs o 12º ano em que a nota

conta para a média final. O resultado, quer sobre a motivação do professor, quer sobre a motivação do aluno, têm consequências directas e determinantes sobre o rendimento de ambos (Taylor & Ntoumanis, 2007) e este estudo pretende analisar especificamente a motivação do professor. Pretendemos alcançar este objectivo através da verificação se a qualidade de motivação dos professores difere consoante a nota contar para a média final ou não e verificar se a percepção que os professores têm da motivação dos alunos também difere, consoante a nota contar ou não para a média final. Posteriormente, procuraremos analisar se existe alguma associação entre as motivações dos professores e a percepção que estes têm dos alunos em que a nota conta vs não conta.

Posto isto, é fundamental referir como é que podemos então estudar a motivação dos professores, mas primeiro, importa salientar que a motivação é um conceito muito complexo, pois existem muitas definições que a tentam clarificar bem como os diferentes tipos que existem. A motivação pode então ser definida por um processo que inicia, dirige e integra o comportamento humano (Boruchovitch, 2008) ou ainda, uma pessoa que se sinta energética ou activa para realizar um fim (Deci & Ryan, 2000). O professor deve portanto desenvolver competências motivacionais para trabalhar com os alunos e é com a Teoria da Autodeterminação (TAD), que se tem procurado revelar estudos que apontem para a motivação na EF, tendo em conta que a motivação tem influência directa na qualidade do processo da aprendizagem no envolvimento dos alunos, assumindo assim a TAD um papel fundamental para a compreensão da motivação em contexto escolar (Deci & Ryan, 2000).

A TAD é composta por 5 mini-teorias (teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração organismica, teoria das orientações causais, teoria das necessidades psicológicas básicas e teoria dos conteúdos dos objectivos) e todas elas estão relacionadas com uma característica da motivação ou funcionamento da personalidade (Deci & Ryan, 2002). A ideia fundamental da TAD, de acordo com Deci e Ryan (2000), abarca o conceito de ser humano, como um organismo activo, capaz de se desenvolver autonomamente, embora exista a necessidade de relacionamento com indivíduos da mesma espécie. Considera-se assim o ser humano como sendo um organismo intencional, sustentando e que é motivado para alcançar objectivos diferentes (Standage, et al., 2005). No nosso estudo iremos centrar-nos na teoria da integração organismica

que, segundo Deci e Ryan (2000) a TAD é caracterizada por um contínuo de regulações motivacionais, que vão desde a amotivação até à motivação intrínseca. Este contínuo engloba para além da amotivação e da motivação intrínseca, três tipos de motivações extrínsecas, designadamente, a motivação externa, a introjectada e a identificada, que retractam o contínuo desde o extremo mais controlado ao mais autónomo. No que respeita à amotivação, como a própria palavra indica, existe uma ausência de motivação por parte do sujeito e este não compreende o porquê de estar envolvido numa actividade, pois não tem motivação para tal (Deci & Ryan, 2000). Já as regulações consideradas controladas, do extremo mais controlado temos a motivação externa e seguidamente a introjectada, em que a primeira é caracterizada pelo facto do individuo não realizar algo exclusivamente por vontade própria ou interesse, mas sim porque existe algo que faz ou protagoniza a fazer, como recompensa ou consequência (Deci & Ryan, 2000). A segunda evidencia os factores que estão regulamentados mas que a pessoa pode não concordar de todo, são normas ou demandas que levam alguém a comportar-se de uma determinada forma e, são reforçadas com sanções, ameaças ou recompensas prometidas. No lado mais autónomo do retracto, encontramos a motivação identificada e a intrínseca, onde na primeira a pessoa valoriza o comportamento, identificou-se e aceitou o processo regulatório e, na segunda, o ser humano realiza a acção por vontade própria, porque assim o deseja, sem forças externas a manipularem-no a fazer algo, considerando-se nesta motivação um comportamento autodeterminado (Deci & Ryan, 1985). Existem portanto diferentes formas de motivação, que variam consoante o nível de autodeterminação do individuo, para participar nas actividades (Taylor & Ntoumanis, 2007).

No âmbito da TAD, as necessidades psicológicas básicas (NPB) exprimem os nutrientes essenciais psicológicos que nos são inatos, para o desenvolvimento contínuo do psicológico, integridade e bem-estar (Deci & Ryan, 2000), sendo que necessidade básica é um estado que necessita de obter energia, caso contrário contribui para a doença e para o mal-estar (Deci & Ryan, 2000). Esta teoria parte do pressuposto de que a pessoa é orientada para o desenvolvimento, capaz da integração dos elementos psíquicos de maneira que possa evidenciar o senso do “eu” e opta por interagir com uma estrutura social maior. As 3 NPB que são então intrínsecas ao ser humano são a competência, autonomia e relacionamento positivo. A competência é caracterizada pelo

envolvimento e a compreensão do ser humano em como alcançar vários resultados externos e internos e ser eficaz em realizar a acção necessária. Ou seja, ter o sentimento de utilidade perante a situação, bem como o sentimento de ser capaz, ao invés do reconhecimento externo, existir um reconhecimento pessoal (Deci, et al., 1991). Esta necessidade está relacionada com a adaptação ao ambiente e refere-se à aprendizagem de um modo geral e também ao desenvolvimento cognitivo, que abarca desde a procura da continuidade, à execução de actividades práticas, à exploração do ambiente e até à participação social efectiva (Deci & Ryan, 2000). A autonomia, outra das NPB, é definida por acções e decisões do sujeito em conformidade com os valores pessoais e com um nível ponderado de reflexão e consciência. Esta questão de autonomia não é um termo geral de senso comum, mas sim o senso do eu, que diz respeito à noção da pessoa individual, singular e distinta das outras (Deci et al., 2004), referindo-se à própria iniciativa e à auto-regulação das suas próprias acções (Deci et al., 1991). A outra NPB é o relacionamento positivo, que envolve o desenvolvimento de ligações seguras e satisfatórias com os outros no meio social (Deci et al., 1991). Origina-se assim a procura por relacionamentos satisfatórios com outras pessoas, grupos ou comunidades e, dessa necessidade, origina-se, também, a preocupação, a responsabilidade, a sensibilidade e o apoio nos relacionamentos afectivos. Esta necessidade é importante para a aquisição dos regulamentos sociais, pois é pelas relações com os outros que ocorre a aprendizagem (Deci & Ryan, 2000). As tendências naturais para o crescimento humano tendo em conta as NPB inatas de competência, autonomia e de relacionamento positivo, evidência de que forma estes factores interagem com os factores contextuais, no sentido de promover ou diminuir as formas de motivação mais autodeterminadas (Santos, 2012).

Estas NPB estão intrinsecamente relacionadas com as tendências evolutivas do ser humano, as condições contextuais favoráveis à motivação, ao funcionamento social e ao bem-estar pessoal (Deci & Ryan, 2000). A TAD caracteriza portanto três factores ambientais que podem ser originados ou manipulados pelo professor, na medida que influencia positiva ou negativamente os seus resultados a nível comportamental, afectivo e cognitivo (Edmunds et al., 2009). Segundo Edmunds et al. (2009), estes factores são a estrutura, o apoio à autonomia e o envolvimento interpessoal. A autonomia refere-se ao conjunto de acções fornecidas pelos professores, que apresentem

uma justificação significativa para a realização de uma determinada tarefa e que possibilitem a escolha do exercício a ser realizado (Edmunds et al., 2009). A estrutura diz respeito à capacidade que um professor tem de fornecer um feedback informativo que seja pertinente e compreensível para os seus alunos, tornando clara as suas expectativas relativamente a estes, bem como, quais os resultados desejados que poderão alcançar (Edmunds et al., 2009; Taylor & Ntoumanis, 2007). O relacionamento interpessoal evidencia-se na qualidade de relação do professor-aluno, principalmente, no apoio e interesse emocional demonstrado (Edmunds et al., 2009; Taylor & Ntoumanis, 2007). Estes factores ao estarem presentes no ambiente de aula levarão ao aumento da motivação autónoma dos indivíduos que por sua vez, traduzir-se-á, na melhoria dos resultados (Edmunds et al., 2009). Vallerand et al. (2008) referem que se o contexto social promove a percepção das NPB, a motivação humana para uma tarefa será óptima e só dessa forma as NPB estarão satisfeitas e em equilíbrio, caso os contextos sociais não permitam a satisfação das três NPB, os alunos vão diminuir a motivação, prejudicando o processo de desenvolvimento natural, levando a alienação e fraqueza da motivação (Deci et al., 1991).

Portanto um ser autodeterminado que satisfaça estas três NPB é um ser humano que está intrinsecamente motivado, tem objectivos pessoais, estabelece metas, revela as suas potencialidades e as suas dificuldades, planeia as acções necessárias para viabilizar os seus objectivos e avalia adequadamente o seu progresso (Boruchovitch & Guimarães, 2004).

O objectivo deste estudo passa por verificar se a percepção que os professores têm da motivação dos alunos tem alguma associação com a sua própria motivação. Neste sentido, várias pesquisas como a de Pelletier et al., (2002) e Reeve et al., (1999) têm demonstrado que a qualidade do estilo motivacional do professor influencia a orientação motivacional dos seus alunos e os professores motivados apresentam ainda comportamentos de inclusão, entusiasmo, oportunidade de escolha, reforço e sinceridade. Ainda outros autores salientam a importância de se promover um ambiente com alta qualidade, manifestando a motivação intrínseca, no sentido de contribuir no meio social, na saúde, no desenvolvimento pessoal e na aprendizagem (Lens, Matos &

Vansteenkiste, 2008). Os mesmos autores identificam a motivação extrínseca, direccionada para aspectos como a fama, sucesso, dinheiro e aparência física.

Os estudos de Biddle e Goudas (1997) e Pelletier e Vallerand (1996) apontam para a preferência que os professores de EF têm em trabalhar com alunos intrinsecamente motivados, ou que, têm motivações mais autónomas, revelando assim que a percepção dos professores, relativamente à motivação dos alunos, influencia directamente a qualidade do ensino.

Como tal, seguir-se-ão alguns estudos que estão relacionados com a nossa temática, nomeadamente no estudo realizado por Pelletier et al., (2002) em que o objectivo consistia em testar uma série de modelos analisando o grau em que cada uma das possíveis determinantes do comportamento dos professores se encontra, previram a disposição dos professores para controlar os alunos ou suportar a sua autonomia, com base na TAD (Deci & Ryan, 1985; Deci & Ryan, 2000). Os questionários aplicados foram o Constraints at Work scale, desenvolvido propositamente para este estudo, uma adaptação do Academic Motivation Scale (AMS; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Senechal & Vallières, 1992, 1993), o Work Motivation Inventory (Blais, Lachance, Vallerand, Brière & Riddle, 1993) e o Problem in School Questionnaire (Deci, Schwartz, Sheinman & Ryan, 1981), a 254 professores, (165 do género feminino), de 3 escolas diferentes do Canadá, que leccionavam turmas do 1º ao 12º ano. A análise dos dados revelou que existem associações entre a percepção dos professores sobre as pressões no trabalho vindas de cima (têm de cumprir com um currículo, com colegas e com os padrões de desempenho) e vindas de baixo (percebiam que os seus alunos não estavam autodeterminados) e a autodeterminação dos professores. Consequentemente, quanto menos autodeterminados estiverem para ensinar, mais se tornam controladores com os alunos. Os autores enunciam que este resultado está consistente com os mais recentes estudos inspirados na TAD (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000).

Num outro estudo realizado por Taylor et al. (2008), objectivou-se analisar se a percepção da pressão no trabalho (constrangimentos temporais associados às aulas de EF, pressões associadas às autoridades escolares e pressão sentida por ser avaliado com base na performance dos seus alunos) estaria negativamente relacionada com a autodeterminação do professor e se as percepções sobre a autodeterminação dos

estudantes estariam positivamente relacionadas com a autodeterminação do professor. Do mesmo modo pretendeu-se analisar se a orientação autónoma dos professores estaria positivamente relacionada com a satisfação das NPB dos professores, que por sua vez estaria positivamente relacionada com a autodeterminação do professor. Este estudo teve por base as pesquisas anteriores de Baard et al. (2004), Deci e Ryan (1985, 2000), Pelletier et al. (2002), Vallerand (2001). Foram aplicados questionários para avaliar a orientação casual de autonomia, que foi aplicada uma adaptação do questionário General Causality Orientations Scale (GCOS; Deci & Ryan, 1985). Para avaliar as percepções dos professores sobre a motivação dos estudantes foi aplicada uma adaptação do questionário desenvolvido por Goudas, Biddle e Fox (1994). A satisfação das três necessidades psicológicas foi avaliada através da aplicação do questionário Basic Need Satisfaction at Work (BNSAW; Deci et al., 2001). A autodeterminação dos professores no trabalho foi avaliada através da aplicação do Work Motivation Inventory (WMI; Blais, Lachance, Vallerand, Briere & Riddle, 1993). O uso das três estratégias motivacionais foi avaliado através da aplicação de uma versão do Teacher as Social Context Questionnaire (TASCQ; Wellborn, Connell, Skinner & Pierson, 1988). A amostra do estudo consistia em 204 professores de EF de 82 escolas do Reino Unido. A análise dos dados revelou que a percepção da pressão no trabalho, a orientação autónoma dos professores e as percepções dos professores sobre a autodeterminação dos alunos, prenunciam a satisfação das NPB e da autodeterminação do professor. Indicando também, que a percepção da pressão no trabalho influencia a autodeterminação do professor indirectamente, através da satisfação das suas NPB.

De uma forma sistematizada, ao longo da revisão da literatura, foram enunciados os problemas que a EF atravessa, mais especificamente, com a nova medida em que a nota deixa de contar para a média final no ensino secundário. Este estudo tem como essência verificar se existem diferenças entre as percepções que os professores têm da motivação dos seus alunos em função da nota contar ou não para a média final, assim como, verificar se as motivações dos professores são diferentes perante alunos em que a nota conta ou não para a média final. Posteriormente iremos analisar se existe alguma relação entre as percepções que os professores têm da motivação dos alunos e a sua própria qualidade de motivação conforme a nota contar ou não para a média final.

## **Objectivo do estudo**

Analisar a associação entre a percepção que os professores de EF têm da motivação dos seus alunos no 10º/11º (não conta para a média) vs 12º anos (conta para média) e a qualidade da sua própria motivação para a leccionação.

### Objectivos do estudo

- I. Comparar a qualidade de motivação dos professores que leccionam anos em que a média conta vs não conta.
- II. Comparar a percepção que os professores têm da motivação dos alunos em que a média conta vs não conta.
- III. Verificar se existe associação entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação nos anos em que a média conta vs não conta.

### Hipóteses de estudo

Como não encontrámos estudos que permitam a colocação de um sentido para algumas das hipóteses, optámos por indicar que na Hipótese 1 e 2, haveria diferenças entre grupos, não especificando o sentido da diferença.

- I. Os Professores têm diferentes qualidades de motivação conforme leccionam anos em que a nota de EF conta vs não conta para a média final.
- II. Os Professores têm diferentes percepções da motivação dos seus alunos conforme a nota de EF contar vs não contar para a média final.
- III. As associações entre a percepção da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação será diferente conforme a nota de EF contar vs não contar para a média final.

## Método

### Desenho

O desenho deste estudo é transversal, pois a recolha de dados foi feita apenas num momento e de natureza quantitativa.

### Amostra

A amostra do nosso estudo é o resultado de uma recolha alargada de dados junto de professores de EF. Desta amostra foram constituídas duas sub-amostras, a primeira é denominada amostra exclusiva (comparando professores exclusivamente do 10º/11º vs exclusivamente do 12º ano), participando um total de 34 professores (14 são do género feminino, 22 do 10º/11º ano) de várias escolas da região de Lisboa em que a média de idades é de 39,8 anos (desvio-padrão de 13,4).

A segunda sub-amostra surgiu para aumentar a potência do estudo, e tem como critério que os professores leccionem 2/3 da sua carga horária numa das situações, tendo um total de 50 professores (16 são do género feminino, 33 do 10º/11º ano) de várias escolas da região de Lisboa em que a média de idades é de 40,4 anos (desvio-padrão de 13,2).

### Instrumentos

Para a realização deste estudo foram utilizados dois questionários, designadamente o PLOCQ e o ERMT.

O PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire de Lonsdale et al. (2011)) é composto por 5 subescalas, cada uma delas correspondente a um tipo de regulação (diferem na autonomia), e tem como objectivo avaliar a percepção que os professores têm das regulações motivacionais dos seus alunos para as aulas de EF. Cada subescala é medida através de uma escala de tipo Lickert de 7 pontos, em que 1 significa “discordo totalmente” e 7 significa “concordo totalmente”. De forma a calcular o score deverão ser somados todos os itens correspondentes a cada subescala. No que respeita à consistência interna deste questionário, esta é medida através do alfa de Cronbach, que nos dá os seguintes valores: amotivação ( $\alpha=0,87$ ), regulação externa ( $\alpha=0,83$ ),

regulação introjectada ( $\alpha=0,82$ ), regulação identificada ( $\alpha=0,89$ ) e motivação intrínseca ( $\alpha=0,92$ ).

O ERMT (The Motivation at Work Scale de Gagné, et al. (2010)), à semelhança do que se referiu anteriormente, é composto por 5 subescalas, cada uma correspondente a um tipo de regulação (diferem na autonomia), e tem como objectivo avaliar as regulações motivacionais dos professores para realizar o seu trabalho. Cada subescala é medida através de uma escala de tipo Lickert de 7 pontos, em que 1 significa “discordo totalmente” e 7 significa “concordo totalmente”. De forma a calcular o score deverão ser somados todos os itens correspondentes a cada subescala. No que respeita à consistência interna deste questionário, esta é medida através do alfa de Cronbach, que nos dá os seguintes valores: regulação externa ( $\alpha=0,75$ ), regulação introjectada ( $\alpha=0,77$ ), regulação identificada ( $\alpha=0,84$ ) e motivação intrínseca ( $\alpha=0,91$ ). Para completar o questionário, foi adicionada a subescala da amotivação, retirada da Work Tasks Motivation Scale for Teachers (Fernet et al., 2008), que tem um alfa de Cronbach de 0,77.

## Procedimentos

### *Operacionais*

Para a recolha de dados foram utilizados questionários que foram aplicados nas escolas em que os professores estagiários se encontravam e noutras que não pertenciam à rede de estágio da Lusófona, aproveitando um momento oportuno para a recolha desta informação. Cada professor estagiário ficou responsável por aplicar o questionário a 20 professores e para isso, foi necessário pedir uma autorização à direcção da escola. Uma vez que os participantes do estudo eram professores, foram aproveitadas as reuniões e encontros na sala de professores para aplicação do questionário, ou por outro lado, também existia a possibilidade de deixar o questionário com os professores para que estes respondessem em momentos que considerassem mais oportunos.

### *Estatísticos*

O tratamento e a análise de dados foram realizados no programa PSPP, utilizando para a descrição dos resultados obtidos a estatística descritiva.

Para a análise das hipóteses de estudo foi utilizado o Teste-t para amostras independentes, com o propósito de comparar as médias de dois grupos diferentes, como é o caso da Hipótese 1, que pretende comparar a qualidade de motivação dos professores em que a média conta vs não conta.

Quanto à Hipótese 2, também foi utilizado o Teste-t, mas o intuito foi comparar a percepção que os professores têm da motivação dos alunos em que a média conta vs não conta.

Para a análise da Hipótese 3, foi realizada uma Correlação de Pearson com dois grupos separados (i.e., professores que leccionam o 10/11º ano vs 12º anos), com o objectivo de analisar se existiam associações entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação quando a nota conta vs não conta para a média final.

## Resultados

Em relação à hipótese 1, pretendia-se verificar se os professores têm diferentes qualidades de motivação quando a nota conta vs não conta para a média final, realizando um Teste-t para amostras independentes e verificando os seguintes resultados descritos na Tabela 1.

Tabela 1 – Teste-t para duas variáveis independentes comparando a qualidade de motivação dos professores em que a média conta vs não conta.

EMRT	Não conta		Conta		t (34)
	M	DP	M	DP	
Mot.Intrinseca	18.17	2.32	15.92	3.15	2.43*
Mot.Identificada	16.54	2.67	14.83	3.54	1.62
Mot.Introjectada	12.54	3.60	13.17	3.19	-.51
Mot.Externa	9.63	4.30	12.33	3.42	-1.90
Amotivação	4.79	3.05	6.36	3.85	-1.30

Nota: \* $<0.05$ ; Mot. – Motivação; EMRT- Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho.

De acordo com a Tabela 1, verifica-se que esta hipótese de estudo é parcialmente aceite, pois os professores do em que a média conta apresentam valores significativamente inferiores aos do que a média não conta, no que toca à motivação intrínseca ( $t(34)=2.43$ ,  $p<0.05$ ). Portanto, os professores em que a média não conta têm mais motivação intrínseca do que os professores em que a média conta.

As restantes motivações não apresentam diferenças significativas dos professores em que a média conta vs não conta.

Para a hipótese 2, pretendia-se verificar se os professores têm diferentes percepções da motivação dos seus alunos quando a nota conta vs não conta para a média final, realizando um Teste-t para amostras independentes e verificando os seguintes resultados descritos na Tabela 2.

Tabela 2 – Teste-t para duas variáveis independentes comparando as percepções que os professores têm da motivação dos alunos quando a média conta vs não conta.

PLOCQ	Não conta		Conta		t (34)
	M	DP	M	DP	
Mot.Intrinseca	21.39	3.03	21.25	2.67	.14
Mot.Identificada	20.57	3.04	20.50	2.71	.07
Mot.Introjectada	13.74	4.60	13.75	5.05	-.01
Mot.Externa	16.96	4.52	14.92	5.60	1.18
Amotivação	11.26	5.03	9.50	4.44	1.03

Nota: Mot. – Motivação; PLOCQ – Escala de locus de causalidade.

No que respeita à Tabela 2, verifica-se que esta hipótese de estudo é rejeitada, pois não existem diferenças significativas no que toca à percepção que os professores têm da motivação dos alunos quando a média conta vs não conta.

No que toca à hipótese 3, pretendia-se verificar se existe uma associação entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação conforme a média contar vs não contar, realizando uma Correlação de Pearson para analisar associações entre as variáveis e verificando os seguintes resultados descritos na Tabela 3.

Tabela 3 – Correlação de Pearson em duas amostras separadas (i.e., professores do 10/11º ano vs 12º ano) verificando se existe uma associação entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação conforme a média contar vs não contar.

PLOCQ		Mot. Intrínseca	Mot. Identificada	Mot. Introjectada	Mot. Externa	Amotivação
<b>EMRT</b>						
Mot.	Conta	.47	.48	.55	.57*	.51
Intrínseca	Não Conta	.33	.08	.42*	.17	.15
Mot.	Conta	.19	.19	-.09	-.02	-.07
Identificada	Não Conta	.28	.12	.36	-.02	.04
Mot.	Conta	-.07	.01	.36	.72**	.58*
Introjectada	Não Conta	.15	.13	.27	.24	.13
Mot.	Conta	-.38	-.48	-.10	.47	.49
Externa	Não Conta	.11	-.22	.32	.41*	.40*
Amotivação	Conta	-.03	-.18	-.02	.11	.32
	Não Conta	-.27	-.28	-.11	.27	.51**

Nota: \* $<.05$ ; \*\* $<.01$ ; Mot. – Motivação; EMRT- Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho; PLOCQ – Escala de locus de causalidade.

De acordo com a Tabela 3, verifica-se que esta hipótese de estudo é parcialmente aceite, pois quanto à motivação intrínseca dos professores em que a média conta, revela-se positivamente associada à percepção que estes têm da motivação externa dos alunos, pois os professores em que a média conta têm mais motivação intrínseca quanto maior for a percepção da motivação externa dos alunos ( $r(36) = .57, p < 0.05$ ). Já os professores em que a média não conta têm mais motivação intrínseca quanto maior for a percepção da motivação introjectada dos alunos ( $r(36) = .42, p < 0.05$ ).

A associação entre a motivação identificada dos professores e a sua percepção da motivação dos alunos não evidenciou valores significativamente diferentes entre o contar ou não para a média.

Os professores em que a média conta têm mais motivação introjectada quanto maior for a percepção da motivação externa dos alunos ( $r(36) = .72, p < 0.01$ ). Também têm mais motivação introjectada quanto maior for a percepção da amotivação dos alunos ( $r(36) = .58, p < 0.05$ ). Não existindo esta associação nos professores em que a média não conta.

Os professores em que a média não conta têm mais motivação externa quanto maior for percepção da motivação externa ( $r(36) = .41, p < 0.05$ ) e amotivação ( $r(36) = .40, p < 0.05$ ) dos alunos. Não verificando esta associação nos professores em que a média conta.

Relativamente à amotivação, os professores em que a média não conta, apresentam mais amotivação quanto maior for a percepção de amotivação dos alunos ( $r(36) = .51, p < 0.01$ ). Não se verificando esta associação com os professores em que a média conta.

Para o estudo ficar mais enriquecedor do ponto de vista da amostra e potência do estudo, pretende-se agora verificar as mesmas hipóteses de estudo da amostra exclusiva nas tabelas acima referidas (professores que leccionam exclusivamente o 10º e 11º ano ou o 12º ano), seleccionando agora, os professores que leccionam 2/3 da sua carga horária no 12º ano ou 10º e 11º ano (designada amostra 2/3).

Em relação à hipótese (1) pretendia-se verificar se os professores têm diferentes qualidades de motivação quando a nota conta vs não conta para a média final, realizando um Teste-t para amostras independentes e verificando os seguintes resultados descritos na Tabela 4.

Tabela 4 – Teste-t para duas variáveis independentes comparando a qualidade de motivação dos professores em que a média conta vs não conta (2/3 das horas).

EMRT	Não conta		Conta		t (48)
	M	DP	M	DP	
Mot.Intrinseca	17.88	2.91	15.88	2.93	2.29*
Mot.Identificada	16.18	2.98	14.88	3.20	1.42
Mot.Introjectada	11.97	3.90	13.00	3.04	-.95
Mot.Externa	9.30	3.95	11.71	3.53	-2.11*
Amotivação	4.64	2.74	5.94	3.68	-1.39

Nota: \* $<0.05$ ; Mot. – Motivação; EMRT- Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho.

De acordo com a Tabela 4, verifica-se que esta hipótese de estudo é parcialmente aceite, pois os professores em que a média conta apresentam valores significativamente inferiores aos em que a média não conta, no que toca à motivação intrínseca ( $t(48) = 2.29$ ,  $p < 0.05$ ). Portanto, os professores em que a média não conta têm mais motivação intrínseca do que os professores em que a média conta.

Verifica-se também que os professores em que a média conta apresentam valores significativamente superiores aos em que a média não conta, no que diz respeito à motivação externa ( $t(48) = -2.11$ ,  $p < 0.05$ ). Os professores em que a média conta têm mais motivação externa que os professores em que a média não conta.

As restantes motivações não apresentam diferenças significativas dos professores em que a média conta vs não conta.

Em comparação com a amostra exclusiva, verificamos que os professores em que a média conta têm mais motivação externa que os professores em que a média não conta.

Para a hipótese (2) pretendia-se verificar se os professores têm diferentes percepções da motivação dos seus alunos quando a nota conta vs não conta para a média final, realizando um Teste-t para amostras independentes e verificando os seguintes resultados descritos na Tabela 5.

Tabela 5 – Teste-t para duas variáveis independentes comparando as percepções que os professores têm da motivação dos alunos em que a média conta vs não conta (2/3 das horas).

PLOCQ	Não conta		Conta		t (48)
	M	DP	M	DP	
Mot.Intrinseca	21.72	3.23	21.41	2.58	-1.26
Mot.Identificada	20.78	3.24	20.35	2.50	.36
Mot.Introjectada	14.53	4.46	14.35	4.57	.51
Mot.Externa	16.85	4.93	15.24	4.99	.13
Amotivação	11.07	5.01	9.18	4.03	1.09

Nota: Mot. – Motivação; PLOCQ – Escala de locus de causalidade.

No que respeita à Tabela 5, verifica-se que esta hipótese de estudo é rejeitada, pois não existem diferenças significativas no que toca à percepção que os professores têm da motivação dos alunos em que a média conta vs não conta.

Não se verificando diferenças significativas comparativamente com a amostra exclusiva.

No que toca à hipótese (3), pretendia-se verificar se existe uma associação entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação em que a média conta vs não conta, realizando uma Correlação de Pearson para analisar associações entre as variáveis e verificando os seguintes resultados descritos na Tabela 6.

Tabela 6 – Correlação de Pearson verificando se existe uma associação entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a qualidade da sua própria motivação em que a média conta vs não conta (2/3 das horas).

		<b>PLOCQ</b>				
		Mot. Intrínseca	Mot. Identificada	Mot. Introjectada	Mot. Externa	Mot. Amotivação
<b>EMRT</b>						
Mot. Intrínseca	Conta	.45	.58**	.61**	.46	.32
	Não	.35*	.29	.39*	.18	-.05
Mot. Identificada	Conta	.27	.34	.09	.02	-.17
	Não	.30	.20	.38*	.02	.01
Mot. Introjectada	Conta	-.36	-.05	.38	.45	.52*
	Não	-.05	.05	.21	.16	.22
Mot. Externa	Conta	-.10	-.15	.01	.40	.27
	Não	-.03	-.17	.27	.26	.30
Amotivação	Conta	-.11	-.24	-.04	.14	.40
	Não	-.23	-.16	-.06	.29	.48**

Nota: \* $<.05$ ; \*\* $<.01$ ; Mot. – Motivação; EMRT- Escala de Regulações Motivacionais para o Trabalho; PLOCQ – Escala de locus de causalidade.

Os professores em que a média conta, têm mais motivação intrínseca quanto maior for a percepção que estes têm da motivação identificada ( $r(50) = .58, p < .01$ ) e introjectada ( $r(50) = .61, p < .01$ ) dos alunos. Já os professores em que a média não conta têm mais

motivação intrínseca quanto maior for a percepção da motivação intrínseca ( $r(50) = .35$ ,  $p < 0.05$ ) e introjectada ( $r(50) = .39$ ,  $p < 0.01$ ) dos alunos.

Os professores em que a média não conta têm mais motivação identificada quanto maior for a percepção da motivação introjectada dos alunos ( $r(50) = .38$ ,  $p < 0.05$ ). Não existindo esta associação nos professores em que a média conta.

Os professores em que a média conta têm mais motivação introjectada quanto maior for a percepção da amotivação dos alunos ( $r(50) = .52$ ,  $p < 0.05$ ). Não existindo esta associação nos professores em que a média não conta.

A associação entre a motivação externa dos professores e a sua percepção da motivação dos alunos não evidenciou valores significativamente diferentes entre o contar ou não para a média.

Relativamente aos professores em que a média não conta, estes têm mais amotivação quanto maior for a percepção da amotivação dos seus alunos ( $r(50) = .48$ ,  $p < 0.01$ ). Não se verificando esta associação com os professores em que a média conta.

Comparativamente à amostra exclusiva, no que toca à motivação intrínseca, os professores em que a média conta têm mais motivação intrínseca quanto maior for a sua percepção da motivação identificada e introjectada dos alunos, ao invés do que se verificou na amostra exclusiva, em que os professores têm mais motivação intrínseca quanto maior for a sua percepção da motivação externa dos alunos. Ainda na amostra exclusiva, os professores em que a média não conta têm mais motivação intrínseca quanto maior for a sua percepção da motivação introjectada dos alunos, enquanto que na amostra 2/3, os professores têm mais motivação intrínseca quanto maior for a sua percepção da motivação introjectada e também intrínseca dos alunos.

Na motivação identificada, ao contrário da amostra exclusiva que não apresentou nenhuma associação entre esta motivação dos professores e a percepção da motivação dos alunos, nesta amostra 2/3, verificou-se que os professores em que a média não conta têm mais motivação identificada quanto maior for a sua percepção da motivação introjectada dos alunos.

No que toca à motivação introjectada, os professores em que a média conta têm mais motivação introjectada quanto maior for a sua percepção da amotivação dos alunos, enquanto que na amostra exclusiva, os professores em que a média conta têm mais motivação introjectada quanto maior for a sua percepção da amotivação, mas também da motivação externa dos alunos.

Na motivação externa, ao contrário da amostra 2/3 que não apresentou nenhuma associação entre esta motivação dos professores e a percepção da motivação dos alunos, na amostra exclusiva, verificou-se que os professores em que a média não conta têm mais motivação externa quanto maior for a sua percepção da motivação externa e amotivação dos alunos.

No que respeita à amotivação, os resultados são semelhantes em ambas as amostras evidenciando que os professores em que a média não conta têm mais amotivação quanto maior for a sua percepção de amotivação dos alunos. Não se verificando esta associação com os professores em que a média conta, em ambas as tabelas.

Para uma melhor compreensão e comparação das motivações analisadas, o quadro em baixo, descreve os resultados de uma forma mais sucinta, permitindo fazer comparações entre a amostra exclusiva com a amostra 2/3 ou quando conta vs não conta.

Quadro 1 – Resumo dos resultados das associações obtidas em ambas as amostras e quando conta ou não para a média final

	<b>Conta</b>	<b>Não conta</b>
<b>Amostra exclusiva</b>	Mot. Intrínseca - PM. Introjectada Mot. Externa - PM. Externa e Amotivação Amotivação - PM. Amotivação	Mot. Intrínseca - PM. Externa Mot. Introjectada - PM. Externa e Amotivação
<b>Amostra 2/3</b>	Mot. Intrínseca - PM. Introjectada e Intrínseca Mot. Identificada - PM. Introjectada Amotivação - PM. Amotivação	Mot. Intrínseca - PM. Identificada e Introjectada Mot. Introjectada - PM. Amotivação

Nota: Mot. – Motivação do professor; PM. – Percepção da motivação dos alunos

## Discussão

O estudo teve como objectivo analisar a associação entre a percepção que os professores de EF têm da motivação dos alunos e a sua qualidade de motivação para a leccionação, verificando se esta relação varia ou não consoante a nota contar ou não para a média final.

Pela observação dos dados obtidos no estudo, verifica-se que os professores em que a nota não conta apresentam valores mais altos de motivação intrínseca e apresentam valores mais baixos de motivação externa. Ao discutir este resultado, procurámos realizar uma análise à posteriori, pois consideramos que estes valores mais elevados de motivação externa evidenciados pelos professores em que a nota conta pode estar relacionado com o facto de terem mais anos de serviço, sendo esse um possível factor de saturação do sistema e maior atenção aos factores remuneratórios da profissão. Esse facto foi comprovado visto que a média de anos de serviço dos professores em que a nota conta ser 22 anos, superior à dos que não conta ( $t(48) = 0.93$ ,  $p < 0.04$ , dados não apresentados em tabela)).

Como indica o estudo de Taylor et al. (2009), são várias as pressões que um professor sofre na escola, nomeadamente o cumprimento do currículo, um dos motivos para que o professor adopte um estilo mais controlador e em consequência menos fornecedor de suporte à autonomia. Assim como aponta também o estudo de Pelletier et al. (2002), que quanto mais pressão os professores sentirem no trabalho mais os seus comportamentos são controladores para os seus alunos. Estas pressões podem estar relacionadas com o resultado da motivação externa, pois as estratégias motivacionais mais controladoras estão normalmente associadas a motivações mais controladas, sendo que as motivações mais controladas estão associadas ao factor da experiencia, como indica o estudo de Hoy e Woolfolk (1990, como citado por Reeve et al., 2004), segundo o qual os professores estagiários possuem estilos relativamente melhor motivadores ao contrário dos professores com experiência. Outro aspecto que pode estar relacionado com esta motivação externa pode ser o salário, como indica o estudo de Richardson et al. (1993) e Tucker et al. (2005), que os factores externos podem estar relacionados com a necessidade de ser reconhecido por outros professores e/ou o salário, visto que os professores com mais anos de serviço têm ordenados mais elevados como consta na

tabela dos docentes relativamente aos anos de serviço. Além do salário, nos últimos anos, os professores têm vindo a enfrentar situações de grande turbulência na sua vida profissional e o seu manifesto de descontentamento está presente nos dias de hoje, como se pode verificar através dos protestos, greves e manifestações. Os vários tipos de pressões que os professores enfrentam como referidos anteriormente por Pelletier et al. (2002), podem ter colaborado no surgimento do conceito recente que os professores atravessam de burnout, como aponta Trigo-Santos, (1996, citado por Pedro & Peixoto, 2006), onde os professores se sentem desgastados e desmotivados nas escolas, apresentando-se assim, um possível factor que está relacionado com o resultado da motivação externa. Podemos colocar a hipótese de que os professores podem estar mais motivados pelo que estão a receber e não pelo que estão a fazer, como elementos do processo ensino-aprendizagem.

A percepção que os professores têm da motivação dos alunos não mostra resultados significativos quando comparando os anos em que a média conta vs não conta. Como a legislação referente à média aplicada à EF é recente, ainda não encontramos nenhum estudo para possível comparação de dados, relativamente à média. Como a EF sofreu esta desconsideração e a medida desvalorizou a EF, pode ser que os alunos possam estar a perder o interesse pela disciplina visto que quando comparada a outras disciplinas, a EF não influencia em nada a média final dos alunos no Secundário. Podendo mesmo levar os alunos a questionarem-se o porquê de estarem a fazer algo que não conta e não contribui para o seu prosseguimento académico. Uma sugestão para verificar se realmente a percepção dos professores acerca da motivação dos alunos, bem como a própria motivação dos professores e alunos está a ser influenciada por esta medida aplicada à EF, passaria por comparar a motivação na EF, nesta situação nova em que a nota não conta e na situação antiga em que conta, com a motivação nas outras disciplinas do currículo em que a nota conta para a média final.

No que respeita à associação entre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a sua qualidade de motivação, verifica-se através dos dados obtidos que os professores em que a média conta têm mais motivação intrínseca quanto maior for a sua percepção da motivação introjectada e intrínseca dos alunos. Em vários estudos (e.g., Biddle & Goudas, 1997; Pelletier & Vallerand, 1996) isto tem-se vindo a demonstrar,

para a preferência que os professores de EF têm em trabalhar com alunos intrinsecamente motivados, ou que, têm motivações mais autónomas, revelando assim que a percepção dos professores, relativamente à motivação dos alunos, influencia directamente a qualidade do ensino e a qualidade da motivação do professor. O mesmo não aconteceu no resultado obtido dos professores em que a média não conta, em que se sentem mais motivados intrinsecamente quanto maior for a sua percepção externa, identificada e introjectada dos alunos. Este resultado pode estar relacionado com o que Marcia (1966) aponta como a protecção da identidade, isto é, mesmo face às adversidades que a EF enfrenta pela medida aplicada à nota não contar para a média final e mesmo observando que os alunos podem estar pior motivados, os professores continuam a indicar que estão intrinsecamente motivados para serem professores de EF. Mesmo em situação de crise, os professores vão continuar a trabalhar porque é a sua profissão, é o seu dia-a-dia e, apesar de todas estas controvérsias, os professores continuam a fazer o seu melhor e o seu trabalho, porque são professores. Esta protecção de identidade pode ainda ser mais evidente quando os professores responderam a um questionário sobre a sua motivação, sentindo-se assim na necessidade de responder de acordo com essa identificação.

Ainda nos professores em que a média conta e segundo os dados obtidos, têm mais amotivação quanto maior for a sua percepção de alunos amotivados, o que se pode verificar também no estudo de Taylor, Ntoumanis e Smith (2009), que salientam que alguns professores admitem desenvolver motivações mais controladas para trabalhar quando estão perante alunos amotivados. Ainda os mesmos autores alertam para o facto de não se desenvolverem aspectos de relacionamento positivo com os alunos que são percebidos como amotivados. Já os professores em que a média não conta, têm mais motivação introjectada quanto maior for a sua percepção externa e de amotivação dos alunos, o que vai de encontro com o estudo de Biddle e Goudas (1997) que apontam para os professores darem menos apoio aos alunos com níveis de motivação mais baixos, desenvolvendo motivações mais controladas. Este resultado de motivação introjectada pode estar relacionado com o facto de os professores sentirem culpa ou vergonha se não forem dar aulas como deve ser, mesmo sabendo a situação actual de crise na EF e a possível pior motivação dos alunos.

Portanto nos professores em que a média conta, quanto maior for a percepção da motivação intrínseca dos alunos, maior será a sua motivação intrínseca. Assim como quanto maior for a sua percepção da motivação extrínseca dos alunos, maior será a sua motivação extrínseca, ao invés dos professores que a média não conta, que as suas percepções da motivação intrínseca dos alunos não estão relacionadas com a sua própria motivação intrínseca. Este dado pode ser um indicador de uma resposta de protecção de identidade, tendo os professores respondido como gostariam que acontecesse e não tanto como talvez estejam a sentir que está efectivamente a acontecer. Este dado pode ainda estar relacionado com a desajustabilidade social como apontam Crowne e Marlowe (1960), uma vez que é um problema que surge constantemente quando se pretende investigar algo utilizando questionários, pois há uma tendência para se responder de forma que se considera mais aceitável em termos sociais, mesmo que não corresponda exactamente ao sentimento do respondente.

Analisando os dados ocultando a variante da média, quanto maior for a percepção que os professores têm da motivação intrínseca e introjectada dos alunos, maior será a sua motivação intrínseca. Assim como quanto maior for a sua percepção da motivação introjectada dos alunos, maior será a sua motivação identificada. No estudo de Biddle e Goudas (1997), os professores preferem trabalhar com os alunos mais intrinsecamente motivados ou os que têm mais motivações autónomas, apresentando mais motivações autónomas com estes alunos, o que se verifica nos dados obtidos do nosso estudo. Apresentam também motivação introjectada quanto maior for a sua percepção da motivação externa e de amotivação dos seus alunos, motivação externa quanto maior for a sua percepção da motivação externa e de amotivação dos alunos e, apresentam amotivação, quanto maior for a sua percepção de amotivação dos seus alunos. Estas motivações controladas dos professores parecem estar de acordo com o estudo de Pettelie e Vallerand (1996) onde os professores apresentam menos motivação intrínseca com os alunos que não estão tão autodeterminados, podendo ter menos vontade de passar tempo com eles e influenciando o seu nível de autodeterminação no trabalho.

Podemos concluir com os dados obtidos que os professores têm mais regulações autónomas quanto maior for a sua percepção de motivações autónomas dos alunos e

mais regulações controladoras quanto maior for a sua percepção de motivações controladas dos alunos. Estes resultados vão ao encontro do estudo de Taylor e Ntoumanis (2007), onde existem evidências de que os alunos ao serem percebidos com níveis de autodeterminação mais baixos pelos professores, são alvo de tratamento diferenciado, em que os professores não demonstram o mesmo interesse, quando comparados com os alunos que demonstram níveis de autodeterminação mais altos.

### **Limitações do estudo**

Como o presente estudo foi aplicado apenas a algumas escolas na região de Lisboa, é de salientar que os resultados desta investigação não podem ser generalizados.

Os professores do 12º ano que representam à amostra deste estudo são em números inferiores aos do 10º e 11º ano, o que dificultou a comparação dos dados obtidos.

Relativamente às qualidades de motivação, destaque para a motivação integrada, que não faz parte do questionário e portanto não está incluída nas regulações.

Os questionários utilizados encontram-se em processo de validação, não assumindo por inteiro a fidelidade das respostas. Esta limitação está, no entanto, reduzida face aos bons valores de consistência interna obtidas nos questionários do estudo.

### **Estudos futuros**

Recomendamos que em estudos futuros se comparem os professores de EF com professores de outras disciplinas do currículo que contem para a média final, para verificar se esta medida da nota deixar de contar tem influências sobre a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e sobre a sua própria motivação.

Incluir a regulação integrada nos próximos estudos e a amostra ser mais representativa do País.

Comparar este estudo com outros do mesmo tipo, onde possam ter sido estudados se esta medida da EF influenciou ou não a percepção dos professores da motivação dos alunos e a sua própria motivação.

## **Conclusão**

Os professores em que a média conta têm maiores valores de motivação externa e menores de motivação intrínseca do que os professores em que a média não conta.

Nos professores em que a média conta, quanto maior for a percepção da motivação intrínseca dos alunos, maior será a sua motivação intrínseca, ao contrário dos professores em que a média não conta. Quanto mais percepção da motivação extrínseca dos alunos, mais extrínseca será também a sua motivação, o que se verifica também nos professores em que a média não conta.

Na amostra total, os professores têm mais regulações autónomas quanto maior for a sua percepção de motivações autónomas dos alunos e mais regulações controladoras quanto maior for a sua percepção de motivações controladas dos alunos.

## **Reflexão final**

Este trabalho surge no âmbito da Unidade Curricular “Seminário/Elaboração do Relatório de Estágio” e vem dar continuidade ao trabalho realizado na disciplina de metodologia da investigação. Este estudo permitiu-me conhecer melhor a TAD e esta teoria foi a base do nosso estudo (nesta secção irei usar a primeira pessoa, visto ser uma reflexão pessoal).

Permitiu-me valorizar e focar-me nos aspectos motivacionais que se vive nas dinâmicas das escolas, dos professores e dos alunos, mais especificamente no contexto da EF. Quanto mais relacionado estava com a TAD, fui observando algumas das regulações motivacionais em professores do núcleo de EF e em alunos com quem me fui cruzando e privando, da escola de estágio.

Os seminários realizados na escola de estágio procuraram analisar a percepção que os professores têm da motivação dos alunos e a sua própria motivação, assim como, analisar as regulações motivacionais dos alunos associadas às suas NPB, comparando os anos em que a nota não conta vs conta. Após apurar os resultados do estudo dos

seminários, foi possível verificar qual a realidade das regulações motivacionais que se vivia nos professores de EF e nos alunos. Os resultados obtidos do seminário dos professores foram curiosamente idênticos ao do nosso estudo, no sentido que os professores em que a média não conta apresentarem maiores valores de motivação intrínseca do que os que a média conta. Sendo que os que a média conta apresentam maiores valores de motivação externa, o que na minha opinião deve-se ao facto dos professores em que a média conta, terem mais idade (faixa etária entre os 50 e 60 anos) e mais anos de serviço do que os professores em que a média não conta, o que vem suportar a nossa justificação acerca deste resultado, também ele verificado, no nosso estudo.

Após apresentação dos seminários, reparei que os professores em geral ficaram curiosos com esta temática e, por vezes, chegavam a referir que já tinham descoberto qual era a regulação motivacional de muitos dos seus alunos e de alguns dos seus colegas. Reparei também que o núcleo de EF da escola andava insatisfeito com as pressões que sofriam no trabalho, como aponta o estudo de Pelletier et al. (2002), que abrangem as pressões no trabalho e o efeito sobre a autodeterminação dos professores, o que nos leva a questionar e duvidar das medidas que o ME tem implementado na EF nos últimos tempos.

Este estudo permitiu-me desvendar alguns dos conceitos que para mim eram mistério acerca da motivação na EF, pois além de me ter preparado para possíveis investigações científicas futuras, ainda possibilitou que olhasse para os professores e alunos com outra ideia de motivação. Era bom que futuramente se desse continuidade a este e outros tipos de estudos semelhantes, mas mais representativos.

A riqueza do conhecimento obtido com este estudo vai em primeiro lugar, alertar para as percepções que os professores têm da motivação dos seus alunos, no sentido que contribuem para a sua própria qualidade de motivação. Em segundo lugar, permite-me ter argumentos científicos para destacar que as pressões que os professores sofrem no trabalho com as medidas implementadas do ME, contribuem para a sua própria motivação. Por último, considero também que os estudos relacionados com professores ainda não atingiram uma grande escala e por isso, era importante estudarmos cada vez mais e melhor os aspectos motivacionais que os agentes do ensino vivem e sentem.

Pois, na minha óptica, estes agentes devem ser incentivados para terem mais regulações autónomas com os alunos e, estes últimos, serem melhor motivados para terem motivações mais autónomas, reforçando que os professores têm mais regulações autónomas quanto maior for a sua percepção de motivações autónomas dos alunos e mais regulações controladoras quanto maior for a sua percepção de motivações controladas dos alunos, como verificado no nosso estudo.

## Referências Bibliográficas

Biddle, S., Goudas, M. (1997). Effort is virtuous: Teacher preferences of pupil effort, ability and grading in physical education. *Educational Research*, 39(3), 350-355.

Bom, L., Carreiro da Costa, F., Jacinto, J., Cruz, S., Pedreira, M., Rocha, L., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). – *Programa Nacional de Educação física – Reajustamento – Ensino básico 3º ciclo*. Porto Editora, Lisboa.

Boruchovitch, E. (2008). A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, 31.

CNAPEF & SPEF. (2012). Carta dirigida ao Ministro da Educação e Ciência. Retirado do site <https://cnapef.wordpress.com/2013/01/24/avaliacao-da-educacao-fisica-no-ensino-basico-spef-e-cnapef-contestam-modelo-de-excecao-para-a-disciplina/> na data de 24 Setembro de 2014.

Conselho Nacional de Educação. (2012). Estado da Educação 2012. Autonomia e Descentralização.

Crowne, D. P., & Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality*, 19, 109-134.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G. & Ryan, R. M. (1991). Motivation in education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26 (3), 325-346.

Deci, E. L., & 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.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, NY, USA: University of Rochester Press.

Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2009). Helping your clients and patients take ownership over their exercise: Fostering exercise adoption, adherence and associated well-being. *ACSMs Health and Fitness Journal*, 13, 20-25.

Gomes, R., Silva, M., Mourisco, S., Silva, S., Mota, A. & Montenegro, N. (2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: Um estudo sobre o stress, "burnout", saúde física e satisfação profissional em professores do 3º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 2006, 19 (1), pp. 67-93 Universidade do Minho

Guimarães, S. & Boruchovitch, E. (2004). Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17 (2), pp.143-150.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e formação de professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Lens, W., Matos, L. & Vansteenkiste, M. (2008). Teachers as sources of students' motivation: About the what and the why of student learning. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 17-20.

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.

Marcia, J. E., (1966), Development and validation of ego identity status. *Journal of Personality and Social Psychology* 3, pp. 551-558

Marques Pinto, A., Lima, M.L. & Silva, A.L. (2003) Stress profissional em professores portugueses: incidência, preditores e reacção de burnout. *Psychologica*, 33, 181-194.

Onofre, M. (1996a). Educação Física sem Avaliação: Uma Perversão Consciente? *Boletim SPEF*, 13, 51-60.

Pedro, N., Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico. *Análise psicológica*, 2 (XXIV): pag. 247-262.

Pelletier, L. G., & Vallerand, R. J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation: A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 331–340.

Pelletier, L. G., Seguin-Levesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94, 186-196.

Reeve, J., Bolt, E. & Cai, Yi (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, 3, 1-12.

Richardson, M. D., Short, P. M., Prickett, R. L. (1993) School principals and change. New York; Garland Publishing.

Santos M. (2012). *Relação entre a motivação intrínseca para a matemática e o suporte do professor, desempenho académico, género e ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado, ISPA.

Sheldon, K. M.; Ryan, R. M; Deci, E. L. & Kasser, T. (2004). The independent effects of goal contents and motives on well-being: it's both what you pursue and why you pursue it. *Pers Soc Psychol Bull*, 30 (4), 475-486.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *The British journal of educational psychology*, 75.

Taylor, M. & Ntoumanis, N. (2007). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99, 747 760.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008a). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of sport & exercise psychology*, 30 (1), 75–94.

Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008b). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of sport & exercise psychology*, 30 (1), 75–94.

Taylor, I. M., 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.

Tucker, C., Porter, T., Reinke, W., Herman, K., Ivery, P., Mack, C., Jackson, E. (2005). Promoting teacher efficacy for working with culturally diverse students. *Preventing School Failure, 50*, 29-34.

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

Legislação consultada:

Portaria n.º 243/2012 de Agosto de 2012

## **Anexos**

Consentimento informado aos professores

### **Questionário de Caracterização – Professores de EF**

Gostaríamos de o convidar a participar num estudo científico realizado pelo Centro de Estudos em Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto da ULHT na área das práticas de promoção do exercício físico. Este estudo pretende investigar um conjunto de fatores relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e com a atuação dos professores e dos alunos nas aulas de EF. De forma geral, tal permitirá não só o avanço do conhecimento mas também de melhores práticas. A sua participação é fundamental neste sentido.

A sua participação consiste no preenchimento de um questionário, compreendendo algumas informações relativas à forma como experiencia o seu trabalho enquanto professor de Educação Física, estando prevista uma duração máxima de 30/40 minutos

para o seu preenchimento. Não há respostas certas nem erradas, apenas a sua opinião e experiência serão requeridas. Assim, agradecemos que responda com a máxima sinceridade.

O questionário é anónimo (não há nenhum elemento que diretamente o identifique e todos os dados pessoais mais gerais servem apenas o propósito de caracterização demográfica). As suas respostas serão completamente confidenciais. Os dados constantes no questionário apenas serão trabalhados por investigadores afetos ao projeto e apenas para efeitos de tratamento estatístico.

A sua participação é voluntária e pode recusar-se a participar. Caso decida participar neste estudo é importante ter conhecimento de que pode desistir a qualquer momento, sem qualquer tipo de consequência para si.

Agradecemos a sua colaboração. Só através dela pode a investigação refletir a realidade.

#### Questionário EMRT

#### **ERMT**

As afirmações seguintes reflectem 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 reflectem a suas razões atuais para trabalhar. **Lembre-se que as respostas são confidenciais.**

**Escala:** 1 (Nada) a 7 (Exactamente)

1. Porque gosto muito deste trabalho	1 2 3 4 5 6 7
2. Escolhi este trabalho porque ele me permite alcançar os meus objectivos 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

### Questionário PLOCQ

#### 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

Nuno André Monteiro Carvalho – A decisão da remoção da nota de Educação Física na classificação final do secundário: Associação entre a qualidade da motivação do professor com a percepção que tem da qualidade da motivação dos alunos

---

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 objectivo de fazer EF	1 2 3 4 5 6 7