

HUGO MIGUEL PEREIRA RODRIGUES

**A Qualidade da Motivação dos Alunos e o Empenho
nas Aulas de Educação Física**

Orientadora: Prof. Dra. Eliana Cristina Veiga Carraça

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

**Lisboa
2013**

HUGO MIGUEL PEREIRA RODRIGUES

**A Qualidade da Motivação dos Alunos e o Empenho
nas Aulas de Educação Física**

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.

Orientador: Prof. Dra. Eliana Cristina Veiga Carraça

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

**Lisboa
2013**

AGRADECIMENTOS

A concretização deste estudo / investigação não seria possível sem a participação ativa e passiva de outras pessoas, que muito contribuíram para a realização do meu percurso académico na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Primeiramente, um agradecimento especial à Professora Eliana Carraça pela orientação e confiança, pela sua seriedade, profissionalismo e paciência. Muito obrigado, o seu apoio foi determinante na elaboração do meu trabalho.

Agradeço aos elementos da direção das Escolas onde foi aplicado o instrumento, aos meus colegas de profissão e aos meus alunos, pela disponibilidade e participação no desenvolvimento do meu trabalho. Sem eles, não seria possível realizar o meu estudo.

Agradecer aos meus pais, ao meu irmão, aos meus avós, tios e primos pelo apoio incondicional e confiança que me transmitiram, pelos valores que me inculcaram e pela compreensão que me dispuseram. Obrigado por apoiarem as minhas decisões e por terem investido na minha formação profissional e pessoal.

A todos os meus amigos de infância e de faculdade gostaria de enviar um agradecimento, pois o meu processo de formação não seria possível sem o seu apoio e amizade demonstrada nos bons e nos maus momentos. Aos meus colegas de mestrado, obrigado pelos momentos de partilha e de estudo passados juntos.

Aos responsáveis da Escola da Academia do Sporting da Marinha Grande, pela compreensão e flexibilização revelada durante o meu percurso. Sem a sua boa vontade não seria possível conciliar o meu trabalho com os estudos.

A todos os que mencionei anteriormente,

Um profundo Muito Obrigado!

RESUMO

A Teoria da Autodeterminação (SDT) tem uma importância significativa, facilitando a compreensão do processo motivacional, ou seja, da forma como os alunos regulam os seus comportamentos e a “seriedade” com que encaram as diferentes atividades. Nas aulas de Educação Física podem-se observar alunos com diferentes níveis e formas de envolvimento nas aulas, existindo diferentes tipos de regulação dos comportamentos, mais controladas ou mais autónomas. Tendo em conta a qualidade da motivação e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, o objetivo deste estudo passa por perceber a existência de uma associação entre ambos, bem como, perceber se o índice de masa corporal (IMC) influencia esta associação.

No presente estudo participaram 1390 estudantes, pertencentes ao 3º ciclo e secundário, de diferentes escolas da região de Lisboa e de Grândola, onde estavam a lecionar professores-estagiários de educação física da ULHT. As idades variaram entre os 12 e os 18 anos. Para a recolha de dados foram utilizados os questionários, PLOCQ (Perceived Locus of Causality Questionnaire) e EEF (Engagement in Physical Education).

Os resultados revelaram que as regulações mais autónomas estão correlacionadas positivamente com o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, enquanto a regulação externa e a amotivação apresentaram correlações negativas com o envolvimento nas aulas de Educação Física. A associação entre a qualidade da motivação e o envolvimento comportamental não foi dependente do IMC.

Assim sendo, podemos concluir que a motivação intrínseca, a regulação identificada e a regulação introjetada dos alunos para as aulas de Educação Física se encontra associada a um maior envolvimento comportamental, ou seja, a maior empenho, esforço, dedicação, concentração e felicidade dos alunos nas aulas de Educação Física. Estas associações parecem ser independentes do IMC. Possíveis implicações destes resultados para a prática profissional dos professores de Educação Física são discutidas.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física, Teoria da Autodeterminação (SDT); Motivação, Envolvimento Comportamental; Índice de Massa Corporal (IMC).

ABSTRACT

Self-determination theory (SDT) has a significant meaning, making an easy comprehension of the motivational process, which is, de way the students regulate their behavior and the seriousness within which they face the different tasks. In physical education classes, we can observe students with different forms and levels of engagement and commitment, which are regulated by different types of behavior regulation, more controlled or more autonomous. Taking into account students' motivations and behavioral engagement during classes, the main goal of this study was to understand the association between both, and also to test if body mass index (BMI) influenced this relationship.

A total 1390 students belonging to the 3rd grade and secondary grade from different schools around Lisbon and Grândola, participated in this study. Their ages were between 12 and 18 years old. The PLOCQ (Peirceved Locus of Causality Questionnaire) and the EEF (Engagement in Physical Education) were used to measure the variables of this study.

Results revealed that the more autonomous regulations are positively correlated with students' behavioral engagement, while external regulation and the amotivation presented negative correlations with the engagement in physical education classes. These correlations were not dependent of students' BMI.

It can concluded that the intrinsic motivation, identified regulation and introjected regulation of the students, during physical education classes is congregated with a bigger behavioral engagement, in other words, better commitment, effort, dedication, concentration, and happiness. These relations seem to be BMI independent. Potencial implications of these results for the professional practice of physical education teachers are discussed.

KEYWORDS: Physical Education, Self-determination theory (SDT), Motivation, Engagement, Body mass index (BMI).

ÍNDICE

AGRADECIMENTOS	2
RESUMO	3
ABSTRACT	4
ÍNDICE.....	5
ÍNDICE DE TABELAS	6
INTRODUÇÃO.....	7
Importância da Educação Física	7
Envolvimento.....	8
Relação entre a Motivação e o Envolvimento nas aulas de Educação Física.....	9
Motivação	9
Teoria da Autodeterminação (SDT).....	10
Teoria da Autodeterminação no Contexto da Educação Física	12
Influência do Peso na Motivação e Envolvimento nas aulas de Educação Física.....	14
OBJETIVOS	16
MÉTODOS.....	17
Desenho de Estudo.....	17
Amostra/Participantes	17
Instrumentos.....	17
Procedimentos.....	18
Operacionais	18
Estatísticos	19
RESULTADOS	20
DISCUSSÃO DE RESULTADOS.....	22
CONCLUSÃO.....	27
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	28
ANEXOS	34
Anexo 1.....	34

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Correlação de Pearson entre os fatores reguladores da motivação e o envolvimento nas aulas de Educação Física.	20
Tabela 2 – Tabela de Correlação Parcial, controlado para o efeito do IMC.	21

INTRODUÇÃO

Importância da Educação Física

A educação física é uma disciplina fundamental para o crescimento físico e cognitivo dos alunos. Segundo Bento (1991), o desporto é uma verdadeira escola de auto rendimento, contribuindo para o desenvolvimento da personalidade. Nesta disciplina, para além de se proporcionar aos alunos a prática de atividade física, nela são incutidos hábitos de vida saudável, que lhes serão úteis ao longo do seu percurso escolar e de vida.

Segundo Mota (1997), o processo educativo é entendido como o resultado da interação entre dois indivíduos distintos, o professor e o aluno. O mesmo autor refere que a educação, para além de um facto de escolarização poderá ser um meio para garantir aos alunos o melhoramento/desenvolvimento das suas capacidades e da sua autonomia.

Esta educação deve ser introduzida pela família, onde se inclui a dimensão educativa, cognitiva, social e moral e ainda a educação física e motora (Januário, 1995), sendo um pré-requisito fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Para se formarem alunos com sentido crítico e fisicamente ativos, é importante o papel dos professores, nomeadamente no que concerne ao conhecimento/compreensão dos alunos, mais concretamente no que diz respeito às suas motivações, perceções, objetivos a alcançar, bem como o seu envolvimento nas aulas. Sendo assim, é necessário os professores refletirem frequentemente, se as motivações e as experiências proporcionadas aos alunos nas aulas de Educação Física, se enquadram nos interesses e necessidades de cada um (O'Sullivan & Dyson, 1994).

Neste sentido, a Educação Física exerce um papel primordial na motivação dos alunos para a aquisição de hábitos desportivos, contribuindo para um estilo de vida saudável. Estas aulas devem proporcionar aos alunos a prática e conhecimento de diversas matérias (modalidades), que poderão fomentar um maior interesse e envolvimento em atividades físicas no futuro (Rossato, 2011).

Envolvimento

Segundo Christenson, Reschly & Wylie (2012), Engagement (Envolvimento no contexto da presente tese) refere-se à participação ativa do aluno numa determinada atividade de aprendizagem. É um construto multidimensional constituído por quatro categorias distintas mas relacionadas entre si. São elas o envolvimento comportamental, o envolvimento emocional, o envolvimento cognitivo e o envolvimento proativo (Reeve, 2013; Christenson et al., 2012 ; Fredricks , Blumenfeld , e Paris, de 2004; Skinner et al . , 2009). O envolvimento comportamental refere-se à forma como o aluno está envolvido na atividade de aprendizagem nas aulas de Educação Física, ou seja quando o aluno está atento nas aulas, bem como o esforço e empenho em fazer corretamente todas as atividades. O envolvimento emocional refere-se à presença de emoções positivas durante a participação na tarefa, tais como o interesse nas atividades propostas, curiosidade em aprender novos conteúdos, entusiasmo por sentir-se bem nas aulas, e a ausência de sentimentos menos positivos como a dificuldade, frustração, ansiedade. O envolvimento cognitivo está relacionado com a forma como o aluno percebe a importância dos exercícios durante as aulas de Educação Física relacionando o aprendido com as experiências da vida quotidiana. O envolvimento proativo está presente quando o aluno estabelece um diálogo com o professor, questionando e fazendo sugestões, com o objetivo de enriquecer as suas experiências de aprendizagem, não se limitando a aceitar as mesmas.

Tem-se verificado, na última década, um aumento do interesse na participação dos alunos, uma vez que este conceito (Engagement/Envolvimento) tem sido entendido como uma forma bastante viável para reduzir o número de alunos com insucesso escolar, bem como o número de alunos que optam por abandonar os estudos (Fredricks et al, 2004;. Conselho Nacional de Pesquisa e do Instituto de Medicina, 2004).

Em relação aos elementos facilitadores do envolvimento dos alunos em Educação Física, e segundo Furlong & Christenson (2008), para melhorar o envolvimento dos alunos, é essencial identificar os vários tipos de alunos, escola, e as características de sala de aula que funcionam de forma dinâmica para promover ou prejudicar a qualidade do envolvimento ao longo do tempo.

Craig, Goldberg & Dietz (1996); Gao (2009) e Chen & Shen (2004) dizem que em Educação Física, os alunos envolvidos persistem em tentativas ativas e de esforço com o objetivo de dominar o conhecimento e as habilidades, apresentando uma preferência por atividades físicas. Assim com Ntoumanis (2001), revela que evidências preliminares sugerem

que o envolvimento dos alunos em Educação Física está positivamente associado à participação em sala de aula e em atividade física.

Relação entre a Motivação e o Envolvimento nas aulas de Educação Física

Segundo Caetano & Januário (2009), nas aulas de Educação Física existe uma variedade de alunos com diferentes níveis de competência e de envolvimento/participação. Estas aulas podem ser muito ricas para uns e pouco para outros, com grande envolvimento de alguns e nenhum interesse de outros que participam simplesmente por obrigação. O que pode responder a estes diferentes envolvimento é o nível, bem como o tipo/qualidade de motivação com que o aluno se encontra.

Verifica-se, em alguns casos, que os alunos entendem a Educação Física como uma disciplina de menor valor, reconhecendo-lhe poucos objetivos, e julgando-a como uma disciplina de entretenimento, pouco respeitada e valorizada, levando-os a não se envolverem de uma forma empenhada, nas aprendizagens (Carlson, 1995; Hardman, 2000).

É importante que a escola compreenda a cultura dos alunos, para dessa forma proporcionar uma educação de qualidade, oferecendo a cada aluno as condições de aprendizagem adequadas às características de cada um e posteriormente, o sucesso global da escola (Queirós, 2002).

Segundo Jesus & Col (1993), o crescente interesse pela atividade física, pressupõe a necessidade de aumentar as investigações/estudos sobre as motivações, mais especificamente dos alunos, associadas ao envolvimento/empenho na atividade física.

Motivação

Começamos por analisar a origem da palavra motivação. Esta tem origem na palavra *motivu*, do latim, significando “que move ou o que pode fazer mover”. A motivação é concebida como o processo que leva as pessoas a uma ação ou inércia em diversas situações. Segundo Cratty (1984), este processo pode ser ainda o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo e executar algumas tarefas com maior empenho do que outras.

“A motivação pode ser definida como a totalidade daqueles fatores, que determinam a atualização de formas de comportamento dirigido a um determinado objetivo” (Samulski, 2002).

O indivíduo é motivado por vários fatores, sendo estes de origem mais interna ou externa. A importância e as características de cada motivação, influenciam e são influenciadas pela maneira como a realidade de cada um é compreendida. "Um dos principais fatores que interferem no comportamento de uma pessoa é, sem dúvida, a motivação que influi com muita propriedade em todos os tipos de comportamento" (Frómeta & Fajardo, 2006).

Teoria da Autodeterminação (SDT)

Relativamente à Teoria da Auto-Determinação, esta foi criada por Deci & Ryan (1985). A SDT é uma abordagem à motivação alicerçada numa meta teoria que realça a importância dos recursos próprios do ser humano na auto-regulação do seu comportamento. Esta teoria passa pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, relacionamento positivo e autonomia, sendo elas a base do comportamento autodeterminado (Pires et al., 2010). Esta teoria defende que a compreensão da motivação humana não se relaciona diretamente com fatores do envolvimento social (clima das aulas e comportamento dos professores), ou seja, requer a consideração destas três necessidades psicológicas básicas: a competência (enquanto sentimento de capacidade face à ação), o relacionamento positivo (sentimento de se ser respeitado num clima emocional positivo) e a autonomia (enquanto percepção individual de escolha e voluntariedade face aos comportamentos adotados). Diz-se que o indivíduo está intrinsecamente motivado (motivação intrínseca), quando estas três necessidades psicológicas básicas estão completamente preenchidas (Deci & Ryan, 2000).

Segundo Silva, Barata & Teixeira (2013), surgirão regulações mais autónomas durante a prática de uma tarefa no decorrer das aulas de Educação Física, caso o contexto/ambiente consiga dar suporte às necessidades psicológicas básicas em cima referidas.

Em 2000, Deci & Ryan (citando Deci, 1975), afirmaram que as pessoas, para se sentirem intrinsecamente motivadas, necessitam de se sentir competentes e autodeterminadas. A realização da atividade é a sua própria recompensa.

A Teoria da Autodeterminação especifica três importantes fatores ambientais que devem estar presentes para que estas necessidades sejam preenchidas, podendo estes ser manipulados ou criados, facilitando ou prejudicando os processos. Estes, são o apoio à autonomia (liberdade de escolha e decisão que se dá ao aluno), a estrutura (qualidade da informação que é transmitida aos alunos por parte do professor, bem como das expectativas que este tem dos alunos), e o envolvimento interpessoal (qualidade da relação professor/aluno, devendo mostrar o verdadeiro interesse nos benefícios) (Edmunds, Ntoumanis e Duda, 2009).

Regulações da Teoria da Autodeterminação (SDT)

Segundo Deci & Ryan (2000), a SDT diz-nos que o tipo de motivação está dependente do grau de autodeterminação do indivíduo, sendo que, para além da motivação intrínseca, existem ainda quatro tipos de motivação extrínseca (regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada) e a amotivação.

Taylor & Ntoumanis (2007) e Edmunds, Ntoumanis & Duda (2009), remetem-nos para o facto da motivação intrínseca ser considerada a mais autodeterminada, a qual está associada à participação do indivíduo numa determinada atividade tendo em vista o seu bem pessoal, sendo esta interessante, agradável e realizada com prazer. Envolver-se sem qualquer tipo de condicionalismos externos, como por exemplo, recompensas.

A motivação extrínseca refere-se ao facto do indivíduo participar numa determinada atividade, tendo como objetivo a obtenção de um resultado, ou seja, o que levou o indivíduo a realizar essa atividade foi por exemplo, uma ameaça, uma recompensa ou um castigo (Ntoumanis, 2004; Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2009).

Dentro da motivação extrínseca existem quatro tipos de regulação. Taylor & Ntoumanis (2007); Edmunds, Ntoumanis & Duda (2009) definem os vários tipos de regulação, isto é, a regulação integrada tem a ver com o facto do indivíduo se envolver numa determinada atividade, acreditando nos valores que esta lhe poderá oferecer; na regulação identificada, o indivíduo vê a atividade como importante para atingir alguns dos objetivos pessoais; a regulação introjetada prende-se com o facto de o indivíduo realizar a atividade porque se não o fizer irá sentir-se culpado, ou seja, advém de pressões internas. A regulação

externa apresenta-se como o tipo de motivação com menor grau de autodeterminação, na qual se realizam determinados comportamentos a fim de evitar qualquer tipo de punição, ou seja, o indivíduo participa numa atividade física para não ser submetido a alguma consequência (Ntoumanis, 2004; Taylor e Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis, e Duda, 2009).

Relativamente à Amotivação, Taylor & Ntoumanis (2007); Edmunds, Ntoumanis & Duda (2009), definem este tipo de motivação, referindo que a perceção do indivíduo é de que não existem razões válidas para a realização de determinada atividade, ou seja, não existe qualquer motivação intrínseca e/ou extrínseca para realizar a atividade que lhe é proposta.

Teoria da Autodeterminação no Contexto da Educação Física

Em Educação Física, a utilização da SDT tem uma importância significativa. Conforme refere Standage, Duda e Ntoumanis (2003), esta teoria facilita a compreensão do processo motivacional, ou seja, a forma como os alunos controlam os comportamentos e a seriedade com que encaram as atividades nas aulas de Educação Física, bem como as atividades extra curriculares.

Muitos dos estudos realizados ao nível da motivação no desporto e atividade física têm sido direcionados para idades mais jovens. Para que se torne possível a adoção da prática de atividade física por pessoas de todas as idades, será importante saber mais sobre a motivação de adultos, bem como as possíveis alterações que esta sofre ao longo da vida. Como forma de compreender a forma mais viável de ajudar as pessoas a fazerem da atividade física, parte da sua vida diária, indispensável será também, investigar as intervenções que promovam a prática de atividade física, assim como as alterações dos estilos de vida.

Segundo alguns estudos ao nível da Educação Física (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003, 2005) as formas mais autodeterminadas de regulação do comportamento são as que estão relacionadas com os resultados positivos, tais como o esforço, o empenho, a felicidade e a concentração nas aulas. Neste sentido, os alunos que revelam maior interesse e estão mais concentrados nas aulas, são aqueles que aceitam as tarefas com maior desafio e transmitem vontade de praticar atividade física dentro e fora do contexto escolar. Por outro lado, as consequências mais negativas associam-se às formas de regulação menos autodeterminadas.

Num estudo realizado por Ntoumanis (2001), com o objetivo de verificar a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, representados pelos vários tipos de regulações motivacionais, este observou a sua relação com outras variáveis como as necessidades psicológicas básicas, os fatores sociais e as respetivas consequências. Os resultados obtidos evidenciaram que a perceção de competência foi o mediador psicológico com maior média, face ao relacionamento positivo e autonomia. Em contrapartida, os alunos apresentaram maior domínio da motivação intrínseca e regulação identificada do que das regulações controladas. A motivação intrínseca mostrou-se relacionada com consequências positivas, enquanto a regulação externa e a amotivação tiveram consequências negativas.

Em 2007, Taylor e Ntoumanis conduziram um estudo que tinha como objetivo examinar a relação entre três estratégias motivacionais - autonomia, suporte e envolvimento, a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes e a sua autodeterminação nas aulas de Educação Física. Os autores verificaram que os alunos reportaram níveis mais elevados de regulação intrínseca e identificada do que regulação introjetada ou de amotivação. Em relação à perceção das necessidades psicológicas básicas, os alunos referiram níveis altos de competência e níveis moderados de autonomia e de relacionamento positivo.

Lim & Wang (2009) realizaram um estudo com o objetivo de examinar a relação entre a perceção de autonomia, as regulações motivacionais e as intenções de ser fisicamente ativo fora da escola. Relativamente aos resultados obtidos, foi possível perceber que a perceção de autonomia dos alunos se relacionou positivamente com a regulação identificada e a motivação intrínseca, e negativamente com a regulação externa e amotivação. A regulação identificada e a motivação intrínseca mostraram-se positivamente relacionadas com a intenção, enquanto a regulação externa e amotivação se relacionaram negativamente com intenção de ser fisicamente ativo.

O estudo realizado por Bryan & Solmon (2012), que teve como objetivo, investigar a motivação dos alunos nas aulas de educação física, examinando as relações entre as suas perceções do clima motivacional, atitudes, níveis de autodeterminação e envolvimento na atividade física. Os resultados obtidos indicaram que a motivação intrínseca e a regulação identificada eram mais importantes em termos de autorregulação do que a regulação externa e amotivação, no que diz respeito ao seu envolvimento para a atividade física.

Os estudos apresentados tornam-se primordiais para a compreensão das motivações dos alunos perante a disciplina de Educação Física, facilitando o processo de preparação das atividades, por parte do professor.

Influência do Peso na Motivação e Envolvimento nas aulas de Educação Física

O peso e o índice de massa corporal (IMC) poderão ser um fator que influencia a motivação e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Efetivamente, as preocupações relacionadas com o corpo têm ganho cada vez mais relevância nas sociedades ocidentais (McCabe & Ricciardelli, 2001; 2003) e, em adição, o exercício físico tem sido promovido pelos meios de comunicação social como forma de (ou como instrumento para) alcançar o corpo ideal (Lindeman, 1999). Não surpreende, portanto, que as preocupações sobre o corpo representem fatores intrapessoais suscetíveis de ter consequências motivacionais.

Por exemplo, Chen, Fox e Haase (2010), examinaram a relação entre a atividade física, as atitudes em relação à obesidade e a imagem corporal de raparigas com excesso de peso ou obesidade, e verificaram que a imagem corporal apresenta um papel determinante no aparecimento e desenvolvimento de motivos e barreiras em relação ao envolvimento em atividades físicas. Num outro estudo, cujo objetivo era compreender melhor o papel dos motivos na participação do exercício, Ingledew & Markland (2007), verificaram que o motivo aparência/peso foi o que se associou a maior regulação externa e introjetada, e assim a menor participação em atividades físicas. Outros motivos como a saúde/fitness associaram-se a maior regulação identificada (e, conseqüentemente, a maior participação).

Contextualizando esta temática da obesidade/peso no campo da Educação Física, Gard & Wright (2001) remetem-nos para a importância que os discursos contra a obesidade e excesso de peso na Educação Física têm na construção de ansiedades sobre o corpo, que podem ser prejudiciais para os alunos e silenciar formas alternativas de pensar e fazer Educação Física (como fazê-la por mero prazer/divertimento).

Ingledew & Markland (2007) concluíram que os programas de promoção de exercício deveriam incentivar o desenvolvimento de motivações mais autónomas. No entanto, os estudos apresentados sugerem que o peso e as preocupações com o corpo poderão levar a outro tipo de motivações, menos autónomas e mais controladas.

Para além disso, um estudo de Trout e Graber (2009), cujo objetivo foi analisar as percepções dos alunos com excesso de peso sobre as suas experiências em Educação Física, mostrou que os alunos com excesso de peso têm opiniões diferentes sobre os benefícios que podem ser derivados de Educação Física e que apesar de reconhecerem a relação entre a falta de atividade física e obesidade, muitos parecem evitar praticar atividade física, porque se sentem traumatizados com o seu passado na disciplina. Estes alunos demonstraram maior preocupação com aquilo que os outros (i.e., colegas, professores) podem pensar acerca do seu desempenho e por isso não fazem atividade física (Trout & Graber, 2009).

Neste sentido, torna-se importante perceber a influência que a variável peso/IMC poderá ter na motivação e participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

OBJETIVOS

O seguinte estudo tem como objetivo analisar a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física. O objetivo principal é verificar a associação entre os tipos de motivação, ou seja, as regulações motivacionais, e o envolvimento (empenho/esforço) nas aulas de Educação Física do 3º ciclo e ensino secundário, isto é, nos alunos do 7º ao 12º ano de escolaridade. Outro dos objetivos será Verificar se a associação entre a qualidade da motivação e o empenho dos alunos varia em função da categoria de IMC.

Hipótese 1: Existe associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física;

Hipótese 2: A associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas varia consoante o IMC.

MÉTODOS

Desenho de Estudo

O desenho de estudo é observacional e transversal, na medida em que a recolha de dados foi feita apenas num único momento. Este estudo pode ser ainda classificado como descritivo não-experimental, uma vez que o investigador não interfere na realidade que pretende analisar, apenas regista o que observa.

Amostra/Participantes

Num total de 1390 alunos que responderam ao questionário, 656 (47,2%) eram rapazes e 726 (52,2%) raparigas. Não discriminaram 8 alunos (0,6%). Desta amostra total, 761 pertenciam ao 3º ciclo, 345 alunos do 7º ano de escolaridade, 227 alunos ao 8º ano e 189 alunos do 9º ano. Os alunos do ensino secundário eram 625, sendo 148 alunos do 10º ano de escolaridade, 185 alunos do 11º e 292 alunos do 12º. Relativamente às idades, estas estavam compreendidas entre os 12 e 18 anos de idade. Esta amostra foi recolhida por conveniência em diferentes escolas da cidade de Lisboa e de Grândola, onde estavam a lecionar professores – estagiários de Educação Física da ULHT.

Instrumentos

Os dois instrumentos utilizados no presente estudo foram, o PLOCQ e o EEF.

Relativamente ao PLOCQ (Escala de Locus de Causalidade / Perceived Locus of Causality Questionnaire; Lonsdale, Sabiston, Taylor, Ntoumanis, 2011), este tem como principal objetivo avaliar as motivações/regulações motivacionais dos alunos para as aulas de Educação Física. Este divide-se por dimensões/escalas, ou seja, 5 subescalas, cada uma delas representando uma forma de regulação possível (decrecendo em termos de autonomia envolvida). Estas 5 subescalas são, Motivação Intrínseca (“Porque as aulas de Educação Física são divertidas”), Regulação Identificada (“Porque é importante para mim fazer bem os exercícios na Educação Física”), Regulação Introjetada (“Porque quero que o professor de Educação Física pense que sou um bom aluno”), Regulação Externa (“Porque vou arranjar problemas se não o fizer”) e Amotivação (“Mas sinto que as aulas de Educação Física são uma perda de tempo”). A escala de medida, segundo a qual foram dadas as respostas a todos os itens foi a escala de Lickert, com um máximo de 7 pontos, variando do “discordo

totalmente” a “concordo totalmente”. A amplitude vai desde 4 (mínimo) a 28 (máximo) para cada subescala. Em relação à consistência interna, Goudas, Biddle & Fox (1994) obtiveram valores de alfa de Cronbach de 0,70 em todas as subescalas, exceto para a regulação introjetada (0,68 e 0,69, para duas amostras diferentes).

Em relação ao envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física, foi utilizada a Escala de Envolvimento na Educação Física / Engagement in PE (EEF) de Reeve (2013). Divide-se em 18 Itens, sendo 4 para duas das subescalas e cinco para as restantes duas. As Dimensões/Escalas: 4 subescalas: envolvimento comportamental (“Quando estou nas aulas de Educação Física, ouço atentamente as indicações do professor”); envolvimento proactivo (“Falo com o professor de Educação Física acerca do que preciso e do que quero trabalhar na aula”); envolvimento cognitivo (“Procuro relacionar o que aprendo nas aulas de Educação Física com outras experiências da minha vida”); envolvimento emocional (“Não sinto interesse pelas atividades que fazemos nas aulas de Educação Física”); a Escala de medida, utilizada foi a de Lickert 7 pontos, que varia de “nada” a “extremamente”. A Amplitude vai desde: Min=4/5; Max=28/35 (para cada subescala 4/5 itens).

No presente estudo apenas foram tratados os dados referentes à subescala do envolvimento comportamental. Relativamente à consistência interna, esta subescala apresenta um $\alpha = 0.86$ (Reeve, 2013).

Procedimentos

Operacionais

Antes de aplicados, os questionários foram testados com alguns alunos, de forma a verificar se existia algum erro, bem como observar a duração do seu preenchimento. Para a recolha de dados, cada estagiário pediu autorização ao diretor da respetiva escola, para que os mesmos fossem aplicados. Tendo em conta as informações dadas pelos orientadores e a escola onde estavam a estagiar, cada um ficou responsável por aplicar os questionários a 6 turmas, variando entre o 3º ciclo e o ensino secundário. A aplicação dos questionários realizou-se durante as aulas de Educação Física durante o mês de Maio, mais concretamente dentro de uma sala, como forma de manter os alunos concentrados e permitindo que os questionários fossem preenchidos com o máximo rigor. Antes de os alunos começarem a preencher os questionários, foi-lhes pedido que o fizessem com a maior sinceridade e honestidade possível, para daí podermos retirar resultados credíveis e as conclusões tivessem algum grau de confiança.

Estatísticos

Antes da tomada de decisão em relação às diferentes hipóteses em estudo, procedemos à análise da pertinência do uso de testes paramétricos ou não paramétricos. Para tal, testou-se a normalidade da distribuição, através do teste de Kolmogorov-Smirnov, para todas as variáveis de interesse. Verificou-se que não existia distribuição normal para nenhuma das variáveis, porque os valores de p foram inferiores a 0,05. Isto significa que se deveria optar pelo teste não paramétrico – correlação de Spearman. No entanto, optou-se por efetuar ambos os testes de correlação, paramétrico e não paramétrico. Após observação dos resultados obtidos, e tendo em conta que estes foram semelhantes, optou-se por reportar apenas os resultados do teste de correlação de Pearson, dado serem testes mais robustos e sensíveis.

Para conduzir estas análises estatísticas, utilizou-se o programa de estatística SPSS 21.

RESULTADOS

Para a análise dos resultados afetos à hipótese 1, utilizou-se a correlação de Pearson.

Tabela 1 – Correlação de Pearson entre os fatores reguladores da motivação e o envolvimento nas aulas de Educação Física.

	Envolvimento nas aulas		N
	r	p	
Motivação Intrínseca	0,52	< 0,001	1378
Regulação Identificada	0,57	< 0,001	
Regulação Introjetada	0,12	< 0,001	
Regulação Externa	-0,17	< 0,001	
Amotivação	-0,41	< 0,001	

Legenda: r, coeficiente de correlação de Pearson; p, nível de significância obtido; N, dimensão da amostra. coeficientes de correlação foram considerados significativos para $p < 0,05$.

Os resultados mostraram que existe uma correlação positiva entre a motivação intrínseca e o envolvimento nas aulas de Educação Física ($r=0,52$, $p<0,001$), o mesmo acontecendo com a Regulação Identificada ($r=0,57$, $p<0,001$) e com a Regulação Introjetada, embora esta pareça ser mais fraca ($r=0,12$, $p<0,001$). Isto significa que quanto maior for a motivação intrínseca, a regulação identificada e a regulação introjetada, maior será o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física.

Os resultados mostraram que existe uma correlação negativa entre a regulação externa e o envolvimento nas aulas de EF ($r=-0,17$, $p<0,001$), o mesmo acontecendo com a amotivação ($r=-0,41$, $p<0,001$). No entanto esta última associação parece ser mais forte. Estes resultados sugerem que quanto maior for a regulação externa e a amotivação, menor será o envolvimento dos alunos nas aulas de EF.

Para a análise dos resultados afetos à hipótese 2, utilizou-se o teste de correlação parcial. Como se pode verificar na tabela abaixo, não houve grandes diferenças nos valores de correlação. Isto significa que as associações entre as variáveis de motivação e o envolvimento não dependem do IMC.

Tabela 2 – Tabela de Correlação Parcial, controlando para o efeito do IMC.

	Envolvimento nas aulas		N
	r	p	
Motivação Intrínseca	0,53	< 0,001	1378
Regulação Identificada	0,58	< 0,001	
Regulação Introjetada	0,14	< 0,001	
Regulação Externa	-0,18	< 0,001	
Amotivação	-0,39	< 0,001	

Legenda: r, coeficiente de correlação de Pearson; p, nível de significância obtido; N, dimensão da amostra. coeficientes de correlação foram considerados significativos para $p < 0,05$.

Os resultados mostraram que, quando controlados os factores reguladores da motivação autodeterminada pelo o efeito do IMC, existe uma correlação positiva entre a motivação intrínseca e o envolvimento nas aulas de Educação Física ($r=0,53$, $p<0,001$), o mesmo acontecendo com a Regulação Identificada ($r=0,58$, $p<0,001$) e com a Regulação Introjetada, embora esta última associação pareça ser mais fraca ($r=0,14$, $p<0,001$). Existe uma correlação negativa entre a regulação externa ($r=-0,18$, $p<0,001$) e a amotivação ($r=-0,39$, $p<0,001$) com o envolvimento nas aulas. Isto significa que quando eliminado o potencial efeito do IMC, continuamos com valores semelhantes de correlação entre todos os factores reguladores da motivação autodeterminada e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Estes resultados sugerem que o IMC não influencia significativamente a associação entre os factores reguladores da motivação autodeterminada e o envolvimento nas aulas de Educação Física.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Os objetivos deste estudo passaram pela análise da existência de uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física, bem como por analisar se esta associação variava consoante o IMC.

Relativamente ao primeiro objetivo, os resultados mostraram que se verifica a existência de uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física. As regulações mais autónomas (motivação intrínseca, regulação identificada) e a regulação introjetada apresentaram correlações positivas face ao envolvimento nas aulas. Por outro lado, a regulação externa, mais controlada, e a amotivação (ausência de motivação) apresentaram correlações negativas com o envolvimento comportamental nas aulas de Educação Física.

Estes resultados estão de acordo com os de estudos anteriores (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003, 2005) que indicaram que as formas mais autodeterminadas de regulação do comportamento, se associam ao esforço, empenho, felicidade e concentração durante as aulas, levando os alunos a estarem mais concentrados nas aulas, aceitarem as tarefas mais desafiantes, e a demonstrarem vontade em praticar atividade física dentro e fora da escola. Por outro lado, as formas de regulação menos autodeterminadas associam-se a consequências mais negativas.

Os resultados obtidos no estudo de Ntoumanis (2001) foram idênticos aos do presente estudo, isto é, a motivação intrínseca mostrou-se relacionada com consequências positivas, enquanto a regulação externa e a amotivação foram preditores de consequências negativas.

Estes resultados vão ao encontro dos verificados no estudo realizado por Bryan & Solmon (2012), que teve como objetivo, investigar a motivação dos alunos nas aulas de educação física, examinando as relações entre as suas perceções do clima motivacional, atitudes, níveis de autodeterminação e envolvimento na atividade física. Estes autores observaram que a motivação intrínseca e a regulação identificada eram mais importantes em termos de autorregulação do que a regulação externa e amotivação, no que diz respeito ao seu envolvimento para a atividade física.

Standage, Duda e Ntoumanis (2005), também realizaram um estudo onde o objetivo era examinar um modelo de motivação com base nos princípios da teoria da autodeterminação, e explorar a invariância deste nos diferentes géneros. Os resultados

revelaram que um clima de suporte às necessidades básicas teve um efeito positivo sobre a motivação intrínseca e regulação introjetada, e efeitos negativos sobre a regulação externa e amotivação, através da satisfação das necessidades básicas de autonomia, competência e relacionamento positivo. Por sua vez, verificou-se uma correlação positiva entre a motivação intrínseca e a concentração, afeto positivo e aceitação de desafio/tarefa, enquanto a amotivação se associou a maior infelicidade. Por outro lado, verificou-se uma correlação negativa entre a motivação intrínseca e a infelicidade, bem como entre a amotivação e a concentração (Standage, Duda e Ntoumanis, 2005).

Neste sentido, no estudo de Ntoumanis (2005), que teve como objetivo examinar se as variáveis motivacionais (pessoais e no contexto da Educação Física), a teoria da autodeterminação, poderiam prever, experiências cognitivas e afetivas positivas dos estudantes nas aulas de Educação Física, bem como a sua intenção de continuar a ter a disciplina de Educação Física no ano letivo seguinte. Relativamente aos resultados, os autores verificaram que o apoio fornecido pelos professores é fundamental para a satisfação dos alunos, ou seja, para uma motivação autodeterminada do aluno; os alunos que optaram por ter Educação Física no ano seguinte foram aqueles que tiveram experiências motivacionais positivas no ano anterior. Os resultados remetem para a importância de uma motivação autodeterminada em Educação Física, a fim de aproximar as experiências positivas dos alunos da sua participação nas aulas (Ntoumanis, 2005).

Em relação à hipótese 2, os resultados mostraram que, quando as relações entre as regulações motivacionais e o envolvimento são controladas para o efeito do IMC, existe uma correlação positiva entre as regulações mais autónomas (motivação intrínseca e regulação identificada) e regulação introjetada relativamente ao envolvimento nas aulas de Educação Física. Por outro lado, a regulação mais controlada (regulação externa) e a amotivação apresentam correlações negativas com o envolvimento nas aulas de Educação Física. Isto significa que quando eliminado o potencial efeito do IMC, continuaram a existir valores semelhantes de correlação entre todos os factores reguladores da motivação autodeterminada e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Estes resultados sugerem que o IMC não influencia significativamente a associação entre os factores reguladores da motivação autodeterminada e o envolvimento nas aulas de Educação Física.

Apesar disto, é importante salientar que a percepção que os alunos têm do seu corpo parece preponderante no que à motivação para o exercício de diz respeito, inclusive no contexto Educação Física. Com efeito, Chen, Fox & Haase (2010), cujo objetivo era examinar

a atividade física, as atitudes em relação à obesidade e a imagem corporal de raparigas com excesso de peso ou obesidade. Observaram que a imagem corporal apresentava um papel determinante no aparecimento/desenvolvimento de motivos e barreiras em relação ao envolvimento em atividades físicas. E, Ingledew & Markland (2007), que tinham como objetivo compreender o papel dos vários motivos (aparência/peso, saúde/fitness, etc.) na participação do exercício, mostraram que o motivo de aparência/peso se associou a maior regulação externa e introjetada, e a menor participação no exercício.

Implicações Práticas

O presente estudo tem também, implicações para a intervenção dos professores, mais concretamente no que diz respeito ao tipo estratégias que os professores devem utilizar para promover as motivações mais autónomas, ou seja, são as que estão mais associadas à participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Segundo Freire & Scaglia (2003) e Koka e Hein (2003) o professor ocupa uma posição de destaque no processo de ensino-aprendizagem em relação à motivação do aluno para as aulas de Educação Física. Ou seja, o professor poderá ser um agente motivador, funcionando como um modelo para os seus alunos, contribuindo para que estes alcancem bons resultados, bem como para estarem mais envolvidos nas aulas de Educação Física.

De acordo com a teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 1985), os professores podem adotar algumas estratégias, a fim de promover a motivação dos alunos para as aulas de Educação Física, em particular, motivações mais autónomas.

De acordo com Deci e Ryan (2000), a SDT passa pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento positivo, pois são elas que estão na base do comportamento autodeterminado (regulação para formas mais intrinsecamente motivadas) (Pires, Cid, Borrego, Alves, Silva, 2010).

Segundo (Silva, Barata, Teixeira, 2013), na medida em que o contexto/ambiente conseguir dar suporte a estas necessidades básicas, regulações mais autónomas surgirão durante a prática de uma tarefa no decorrer das aulas de educação física. Dito de outra forma, são estas necessidades que vão determinar a regulação do comportamento dos alunos, que assenta num *continuum* motivacional e oscila entre formas menos e mais autodeterminadas do comportamento (controladas vs autónomas) (Pires et al., 2010).

Em 2007, Taylor e Ntoumanis conduziram um estudo que tinha como objetivo examinar a relação entre três estratégias motivacionais - autonomia, suporte e envolvimento, a

percepção de satisfação das necessidades psicológicas básicas dos estudantes e a sua autodeterminação nas aulas de Educação Física. Os autores verificaram que os alunos reportaram níveis mais elevados de regulação intrínseca e identificada do que de regulação introjeta ou de amotivação, em função da sua percepção de satisfação das necessidades psicológicas básicas, sobre as quais referiram níveis altos de competência e níveis moderados de autonomia e de relacionamento positivo. Um clima motivacional positivo, adotado pelo professor, mostrou-se preponderante, promovendo a satisfação das necessidades psicológicas básicas, e resultando em comportamentos mais autónomos (Taylor e Ntoumanis, 2007).

Assim sendo, com base na teoria da autodeterminação e na evidência apresentada acima, os professores de Educação Física podem utilizar algumas estratégias, a fim de promover as motivações mais autónomas dos seus alunos, nomeadamente o suporte à autonomia, estrutura e envolvimento interpessoal.

A intervenção do professor deverá ir ao encontro da autonomia dos seus alunos, por exemplo, oferecendo opções de exercício consoante os níveis dos alunos, e diferenciando o ensino. O professor deve ter em consideração os sentimentos dos alunos e as suas perspetivas, respondendo de maneira positiva e aberta às críticas. Importante é também o fato de, aquando da explicação de um exercício, referir a importância do mesmo para benefício do aluno (Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009).

Em relação à estrutura, os professores poderão prognosticar os níveis dos alunos e negociar metas para o fim do ano; demonstrar ser um bom líder e organizar as aulas de forma a fornecer várias opções aos alunos, propondo exercícios fáceis e difíceis, consoante o nível dos alunos (Edmunds, Ntoumanis, e Duda 2009).

O relacionamento que se estabelece entre o professor e o aluno é de extrema importância para a motivação dos alunos para as suas aulas. Neste sentido, para Edmunds, Ntoumanis & Duda (2009), os professores devem dedicar algum do seu tempo para conversar com os alunos, sobre qualquer assunto, saber o nome dos alunos, e desta forma mostrar prazer e gosto por aquilo que fazem, pela sua profissão de professor de Educação Física. Outra das formas de os professores contribuírem para a motivação dos seus alunos é o feedback que estes lhes transmitem quanto às atividades apresentadas nas aulas.

O professor tem, também, um papel essencial na motivação e envolvimento de alunos com excesso de peso ou obesidade nas aulas de Educação Física.

Para que o professor promova um clima positivo e uma aprendizagem motivada, deve permitir que os alunos com excesso de peso e obesidade trabalhem no seu nível de

habilidade, proporcionando um ensino de qualidade, através do feedback ou de instruções adequadas ao desenvolvimento destes alunos (Li, Rukavina & Foster, 2013). Deverá também permitir e encorajar o estabelecimento de uma relação positiva entre o professor e o aluno, bem como entre alunos, resultando daí uma interação positiva para a aprendizagem. A criação, por parte do professor, de um ambiente inclusivo aumenta o envolvimento dos alunos com excesso de peso e obesidade nas aulas de Educação Física (Li, Rukavina & Foster, 2013).

Limitações do Estudo

Este estudo apresenta algumas limitações que devem ser tidas em consideração em futuras investigações na área da Educação Física, ou de uma forma mais geral, ao nível da atividade física dentro e fora da escola.

Será importante que este estudo seja replicado com uma amostra mais representativa, ou seja, que a aplicação dos questionários nas escolas da região de Lisboa e de Grândola se possa estender a outras escolas de outras regiões do país, permitindo assim retirar conclusões mais generalizadas.

Relativamente aos questionários aplicados, é possível que o número de questões (um pouco extenso) possa ter causado algum constrangimento aos alunos, tornando o seu preenchimento, em certos momentos, aleatório (ou seja, ausência de leitura ou leitura incorreta das questões).

Será importante que a investigação que tem sido feita em torno da motivação dos alunos para as aulas de Educação Física tenha continuidade, procurando perceber/compreender toda a complexidade que gira à volta desta problemática, desta feita, longitudinalmente. O presente estudo é transversal e não permite perceber a evolução da relação entre a motivação e o envolvimento/participação dos alunos nas aulas, ao longo do tempo.

CONCLUSÃO

Tendo por base os objetivos propostos no presente estudo e os resultados obtidos, foi possível retirar as seguintes conclusões.

Relativamente ao primeiro objetivo, constata-se que existe uma associação entre a qualidade da motivação dos alunos e o seu envolvimento nas aulas de Educação Física, uma vez que as regulações mais autónomas (motivação intrínseca e regulação identificada) e a regulação introjetada apresentaram correlações positivas face o envolvimento nas aulas e por outro lado, a regulação mais controlada (regulação externa), e a amotivação (ausência de motivação) apresentaram correlações negativas com o envolvimento nas aulas de Educação Física.

Estes resultados sugerem que quanto maior for a motivação intrínseca, a regulação identificada e a regulação introjetada, maior será o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. As mesmas podem ser associadas ao empenho, esforço, felicidade, prazer, dedicação e concentração nas aulas, aceitação de tarefas desafiantes, bem como à vontade demonstrada em praticar atividade física dentro e fora da escola. Em contraste, as correlações negativas observadas levam-nos a concluir que, quanto maior for a regulação externa e a amotivação, menor será o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Estas podem associar-se a várias consequências negativas, tais como a desilusão, insatisfação, confusão ou aborrecimento.

Os níveis de motivações mais autónomas dos alunos podem surgir de um clima motivacional positivo adotado pelo professor, ou seja, um clima que promova a satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento positivo) e que tire a possibilidade de surgirem comportamento mais autónomos.

Em relação ao segundo objetivo do estudo, foi possível observar que quando eliminado o potencial efeito do IMC, continuaram a existir valores semelhantes de correlação entre todos os fatores reguladores da motivação autodeterminada e o envolvimento dos alunos nas aulas de Educação Física. Ou seja, estas relações entre as regulações motivacionais e o envolvimento parecem ser independentes do IMC dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Balancho, S. & Coelho, M. (1996). *Educação Hoje, Motivar os Alunos*. Lisboa: Texto Editora.

Barata, J., Teixeira, P. & Sardinha, L., (2008). Nutrição, exercício e saúde: Bioenergética. *Lidel – Edições Técnicas, Lda*. 83-134.

Borba, P. (2006). *A importância da prática desportiva lúdica no tratamento da obesidade infantil. Monografia*.

Bray, A. (2003). *Sobrepeso, Mortalidade e Morbidade. Prática desportiva e obesidade* (35 – 62). São Paulo: Manole.

Brito, A.P. (1974). Motivação em Desporto, Porque Fazemos Desporto. Lisboa: *in Revista “Livre”*.

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.

Caetano, A. e Januário, C. (2009). Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. *Revista Pensar a Prática*, 12 (2). Consultado em 11-Out-2013 do sítio: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/5891/4864>.

Camhi, S., Phillips, J. & Young, D. (2011). The influence of Body Mass Index on Long-Term Fitness From Physical Education in Adolescent Girls. *Journal of School Health*. 81 (7), 409-416.

Carlson, T. B. (1995). WE Hate Gym: student Alienation from Physical Education. *Journal of Teaching Physical Education*, 14, 467- 477.

Cratty, Bryant J. (1984). *Psicologia no esporte (2ª ed.)*. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil.

Cruz, J. (1996). *A Motivação para a competição e Prática Desportiva. Manual de Psicologia do Desporto*. Braga: Editor José Fernando Cruz.

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.

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

Dyson, B. & O’Sullivan, M. (1998). Innovation in Two Alternative Elementary School Programs: Why it Works. *Research Quarterly For Exercise and Sport*, 69 (3), 242-253.

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.

Frómeta, E. R., & Fajardo, M. (2006). Motivação para treinamento esportivo. *Efdeportes- Revista Digital*, 94. Retirado a 20 de Julho, 2007, de <http://www.efdeportes.com/efd94/motiv.html>.

Goudas, M.; Biddle, S.J. H. & Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education. *British Journal of Education Psychology*, 64(3), 453-463.

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

Ingledeu D. K., & Markland D. (2007). The role of motives in exercise participation. *Psychology and Health*, 1 – 22.

Inglede D. K., & Markland D. (2007). The relationships between body mass and body image and relative autonomy for exercise among adolescent males and females. *Psychology of Sports and Exercise*, 8, 836 – 853.

Januário, C. (1995). Um conceito para a Educação Física. *Revista Horizonte*, 66, 203-207.

Leão, L. S., Araújo, L., Moraes, L., Assis, A. (2003). Prevalência de Obesidade em escolares de Salvador Bahia. *Arquivo Brasileiro de Endocrinologia & Metodologia*, São Paulo. 47 (2), 151-157.

Li, W., Rukavina, P., & Foster, C. (2013). Overweight or Obese Students' Perceptions of Caring in Urban Physical Education Programs. *Journal of Sport Behavior*. 36 (2), 189 – 208.

Lim, B. S. C., Wang C. K. J. (2009). Perceived autonomy support, behavioural regulations in physical education and physical activity intention. *Psychology of Sport and Exercise*, 10, 52 – 60.

Lindeman, A. K. (1999). Quest for ideal weight: Costs and consequences. *Medicine and Science in Sports Medicine*. 31, 1135–1140.

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.

Maehr, M. L. & Braskamp, L. A. (1986). *The Motivation Factor: A Theory of Personal Investment*. Lexington, MA: Lexington Books.

McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2001). Parent, peer and media influences on body image and strategies to both increase and decrease body size among adolescent boys and girls. *Adolescence*. 36, 225–240.

McCabe, M. P., & Ricciardelli, L. A. (2003). Body image and strategies to lose weight and increase muscle among boys and girls. *Health Psychology*, 22, 39–46.

Mota, J. (1997). A Actividade Física no Lazer – Reflexões sobre a sua Prática. *Livros Horizonte*. Lisboa.

Ntoumanis, N. (2001). A Self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 225-242.

Ntoumanis, N. (2004). A Prospective Study of Participation in Optional School Physical Education Using a Self-Determination Theory Framework. *Journal of Educational Psychology*.

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

Nunes, M. (1995). Motivação para a Prática Desportiva. *Revista Horizonte XII*. 67.

Pereira, P.; Costa, F.; Dinis, A. (s.d). A motivação dos alunos para a Educação Física. *Revista Horizonte XV*. 86.

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.

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

Rêgo, M. (1998). Motivação para a Prática Desportiva. *Revista Horizonte*, 81.

Rossato, A. (2001). A Contextualização na Educação Física. *In Caderno de Educação Física – Estudos e Reflexões – Revista de Divulgação do Curso de Educação Física*, 3 (2), 109-125.

Samulski, D. (2002). *Psicologia do esporte*. São Paulo: Manole Ltda.

Silva, Lucas S., Machado, Afonso A. (2009). Motivação e Educação Física Escolar: um olhar da Psicologia do Esporte sobre as expectativas dos alunos. *Efdeportes*, 134. Retirado de <http://www.efdeportes.com/efd134/motivacao-e-educacao-fisica-escolar.htm>

Silva, M.N., Barata, J. L. T. e Teixeira, P. (2013). Exercício físico na diabetes: missão impossível ou uma questão de motivação? *Revista Portuguesa de Cardiologia*, 32 (1), 35-43.

Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2003). A model of contextual motivation in physical education: Using constructs and tenets from self-determination and goal perspective theories to predict leisure-time exercise intentions. *Journal of Educational Psychology*, 95, 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., Duda, J. L. e Ntoumanis, N. (2006). Students' Motivational Processes and Their Relationship to Teacher Rating in School Physical Education: A Self-Determination Theory Approach. *American Alliance for Health, Physical Education, Recreation and Dance*. 77 (1), 100-110.

Taylor, I. M. e Ntoumanis, N. (2007). Teacher Motivational Strategies and Student Self-Determination in Physical Education. *Journal of Educational Psychology*. 99 (4), 747–760.

Trout, J., Graber, K. (2009). Perceptions of Overweight Students Concerning Their Experiences in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 28, 272 – 292.

Winterstein, P. J. (2004). Fomento da motivação em aulas de educação física e programas de intervenção para professores. In: Kunz, E., Hildebrandt-Stramann, R. (Org.). *Intercâmbios Científicos Internacionais em Educação Física e Esportes*. Ijuí: Unijuí.

ANEXOS

Anexo 1

Questionários Utilizados

PLOCQ (Escala de Locus de Causalidade / Perceived Locus of Causality Questionnaire)

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

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

Eu participo nas aulas de EF...

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

EEF (Escala de Envolvimento na Educação Física / Engagement in PE)

As frases seguintes descrevem diferentes aspetos relacionados com a participação dos alunos nas aulas de EF. Por favor, responde com base naquilo que HABITUALMENTE sentes e/ou fazes quando estás nas aulas de EF.

Escala: 1 (Nada) a 7 (Extremamente)

1. Quando estou nas aulas de EF, ouço atentamente as indicações do professor.	1 2 3 4 5 6 7
2. Falo com o professor de EF acerca do que preciso e do que quero trabalhar na aula.	1 2 3 4 5 6 7
3. Procuo relacionar o que aprendo nas aulas de EF com outras experiências da minha vida.	1 2 3 4 5 6 7
4. Não sinto interesse pelas atividades que fazemos nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
5. Não presto atenção nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
6. Falo com o professor de EF sobre as atividades que mais interesse me despertam.	1 2 3 4 5 6 7
7. Procuo integrar, num todo, as diferentes ideias transmitidas pelo professor de EF, de forma a fazerem sentido para mim.	1 2 3 4 5 6 7
8. As aulas de EF são divertidas.	1 2 3 4 5 6 7
9. Esforço-me para fazer corretamente os exercícios nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
10. Durante as aulas de EF, não expresso as minhas preferências e opiniões.	1 2 3 4 5 6 7
11. Durante as aulas de EF, não relaciono o que estou a fazer/aprender com o que já sabia/fiz.	1 2 3 4 5 6 7
12. Gosto de aprender coisas novas nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
13. Empenho-me o mais possível nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7
14. Durante as aulas de EF, coloco questões que me ajudam a fazer melhor os exercícios.	1 2 3 4 5 6 7
15. Procuo exemplos de ações semelhantes para conseguir perceber aspetos importantes dos exercícios.	1 2 3 4 5 6 7
16. Quando estou nas aulas de EF sinto-me bem.	1 2 3 4 5 6 7
17. Quando preciso de alguma coisa nas aulas de EF, peço-a ao professor.	1 2 3 4 5 6 7
18. Envolve-me nas atividades que fazemos nas aulas de EF.	1 2 3 4 5 6 7