

MIGUEL ANTÓNIO DA SILVA COSTA

**RELAÇÃO ENTRE A PERCEÇÃO DE
SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS E AS ESTRATÉGIAS
MOTIVACIONAIS EMPREGUES PELOS
PROFESSORES DE EF DO 3º CICLO E DO ENSINO
SECUNDÁRIO.**

Orientador: Prof. Doutor António Labisa Palmeira

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

Lisboa

2013

MIGUEL ANTÓNIO DA SILVA COSTA

**RELAÇÃO ENTRE A PERCEÇÃO DE
SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES
PSICOLÓGICAS BÁSICAS E AS ESTRATÉGIAS
MOTIVACIONAIS EMPREGUES PELOS
PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO 3º
CICLO E DO ENSINO SECUNDÁRIO.**

Seminário / Relatório de estágio apresentado para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Física no curso de Mestrado em Ensino de Educação Física no Ensino Básico e Secundário, certificado pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientador: Prof. Doutor. António Labisa Palmeira

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Faculdade de Educação Física e Desporto

Lisboa

2013

Agradecimentos

Ao professor Doutor António Palmeira, pela sua disponibilidade, pela forma dedicada e rigorosa como orientou o trabalho e pelas propostas desafiantes, que permitiram elevar a qualidade do mesmo.

Aos diretores de todas as escolas, onde os questionários foram recolhidos, pois sem a sua autorização tal não seria possível.

A todos os professores que se disponibilizaram para participar neste estudo, respondendo aos questionários apresentados em tempo útil.

À minha família pelo incentivo dado para esta etapa da minha formação.

Em especial à minha esposa e à minha filha, pela atenção que não lhes pude dar.

Resumo

Objetivo: Analisar a relação entre a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas e as estratégias motivacionais empregues pelos professores de Educação Física (EF) do 3º ciclo e do ensino secundário, na região de Lisboa.

Método: A amostra foi constituída por 131 professores de EF (58 do género masculino, 67 do feminino, seis não especificaram), com uma média de $16,84 \pm 8.12$ anos de experiência profissional. Utilizámos as versões portuguesas do Teaching as Social Context Questionnaire (Wellborn, Connell, Skinner & Pierson, 1988), para as estratégias motivacionais, e do Basic Psychological Needs at Work Scale (Brien et al., 2012), para a satisfação das necessidades psicológicas básicas no trabalho.

Resultados: Ao comparar professores estagiários com professores com experiência, professores do género masculino com o género feminino e professores com diferentes tempos de experiência profissional (até 11,9 anos, de 12 a 20,29 anos e com mais de 20,3 anos), quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, verificou-se que não existem diferenças significativas em nenhum dos grupos. Verificámos que as estratégias motivacionais de estrutura e de envolvimento estão positivamente associadas à satisfação das necessidades psicológicas básicas ($p < .05$). Verificamos a existência de uma associação positiva na maioria das variáveis entre as estratégias motivacionais de estrutura e de envolvimento nos professores de ambos os géneros e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas ($p < .05$). Verificámos a existência de uma associação positiva na maioria das variáveis, entre as estratégias motivacionais e a satisfação das necessidades psicológicas básicas, sendo a dos estagiários quase sempre superiores às dos professores com experiência.

Conclusão: O nosso estudo verificou que a satisfação das necessidades psicológicas básicas, estavam associadas ao envolvimento e à estrutura. No entanto, estes níveis de satisfação não estiveram associados às estratégias de suporte de autonomia.

Palavras chave: Teoria da autodeterminação, necessidades psicológicas básicas, estratégias motivacionais.

Abstract

Purpose: To analyze the relationship between the perception of satisfaction of basic psychological needs and motivational strategies employed by physical education (PE) teachers of the 3rd cycle and secondary education in the Lisbon area.

Method: The sample consisted of 131 PE teachers (58 males, 67 females, six did not specify), with an average of 16.84 ± 8.12 years of professional experience. We used the portuguese version of the Social Teaching Context Questionnaire (Wellborn, Connell, Skinner & Pierson, 1988), for motivational strategies, and Basic Psychological Needs at Work Scale (Brien et al., 2012), to the satisfaction of psychological needs basic work.

Results: When comparing trainee teachers with experienced teachers, teachers male gender with the female gender and teachers with different times of professional experience (up to 11.9 years, 12 to 20.29 years and with over 20.3 years), for the motivational strategies employed and their satisfaction of basic psychological needs, no significant difference in any group was found. We found that the motivational strategies of structure and involvement are positively associated with the satisfaction of basic psychological needs ($p < .05$). Verify the existence of a positive association in most variables between the structure and involvement motivational strategies of in teachers of both genders and satisfaction of basic psychological needs ($p < .05$). We verified the existence of a positive association in most variables between the motivational strategies and the satisfaction of basic psychological needs, and the trainees almost always higher than those of experienced teachers.

Conclusion: Our study found that the satisfaction of basic psychological needs were associated with engaging and structure. However, these satisfaction levels were not associated to support strategies of autonomy.

Keywords: Self-determination Theory, basic psychological needs, motivational strategies.

Abreviaturas, siglas e símbolos

EF	Educação física
AF	Atividade física
OMS	Organização Mundial de Saúde
AFMV	Atividade física moderada a vigorosa
TAD	Teoria da autodeterminação
AD	Autodeterminação
QVRS	Qualidade de vida relacionada à saúde

Índice geral

INTRODUÇÃO	7
Benefícios da Educação Física para a saúde dos alunos.....	7
A teoria da autodeterminação	9
A TAD na EF	11
1- MÉTODO.....	17
1.1- Desenho	17
1.2- Amostra / Participantes	17
1.3- Instrumentos.....	17
1.4- Procedimentos	18
1.4.1- Operacionais	18
1.4.2- Estatísticos	19
2- RESULTADOS.....	19
3- DISCUSSÃO DE RESULTADOS	25
4- LIMITAÇÕES DO ESTUDO E RECOMENDAÇÕES	33
CONCLUSÃO.....	33
REFLEXÃO FINAL	33
BIBLIOGRAFIA	36

Introdução

Benefícios da Educação Física para a saúde dos alunos

A evolução da nossa sociedade através das revoluções industrial e posteriormente, da tecnológica, levou a que os níveis de conforto aumentassem de tal modo que as tarefas reservadas ao ser humano diminuíssem ao ponto de criarem o tempo livre, ou sem trabalho, no caso de vários milhões de seres humanos (Proença, 1999). A progressiva substituição do ser humano pela máquina levou a um estilo de vida cada vez mais sedentário, com consequências na saúde, sendo as doenças cardiovasculares a principal causa de morte e incapacidade nos países desenvolvidos (Proença, 1999). Hardman (1998) refere que desde 1980, a obesidade em crianças dos seis aos onze anos aumentou cerca de 50%, no Canadá! (como citado em Proença, 1999). O surgimento destas doenças, leva a que surjam preocupações com a saúde, definida pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como sendo “um estado de completo bem-estar físico, mental e social, e não, simplesmente, a ausência de doenças”. Estando o aumento de massa gorda geralmente, associado a excessos de ingestão calórica e reduzida atividade física (Proença, 1999), e havendo consequências multifacetadas numa atividade física (AF) insuficiente entre os jovens, com um impacto negativo sobre o seu desenvolvimento integral (Chia, 2009), torna-se importante refletir sobre os estilos de vida adotados.

Na idade adulta a prática da AF depende de várias circunstâncias, no entanto vários autores afirmam (e.g. Dennison, 1988; Malina, 1990; Kemper, 2001; Malina 1996) que para a manutenção da AF na idade adulta, a obtenção de níveis adequados de AF na infância pode ser muito importante (como citado em Seefeldt, Malina & Clark, 2002; Evenson, Ballard, Lee & Ammerman, 2009). Kjønnsen, Anderssen e Wold (2009) referem ainda que a prática de desportos organizados durante a infância e adolescência foi positivamente relacionada com a frequência de AF de lazer na idade adulta jovem. Torna-se agora importante saber que AF é considerada adequada para os jovens, de modo a produzir benefícios para a saúde.

Segundo a OMS (2010) crianças e jovens com idades entre 5 e os 17 anos devem acumular pelo menos 60 minutos de AF diária moderada a vigorosa (AFMV). Refere ainda que a maior parte da AF diária deve ser aeróbica e que atividades vigorosas e intensas devem ser incorporadas, pelo menos 3 vezes por semana. Segundo Departamento de Saúde e Serviços Humanos dos Estados Unidos, pelo menos 50% do tempo de aula de EF deve ser gasto em AVMV (como citado em Kanioglou & Drakou, n.d.; Cardon, Verstraete, Clercq &

Bourdeaudhuij, 2004). Em Portugal de acordo com Baptista et al. (2011) jovens do género masculino entre os 10 -11 anos apresentam valores médios indicativos de serem suficientemente ativos (prática diária de pelo menos 60 minutos de AFMV). Após esta idade somente entre os 12-13 anos na região do Norte revelam uma prática suficiente de AF. O género feminino não alcança uma prática de 60 minutos por dia de AFMV.

Tendo por base estas referências acerca das necessidades de AF de crianças e jovens, torna-se necessário perceber como e onde poderá ser proporcionada.

Pate et al. (2006) refere que as crianças e jovens passam mais tempo nas escolas do que em qualquer outro lado, com a exceção das suas casas. Por conseguinte, para que os jovens participem em quantidades adequadas de AF, é essencial que as escolas proporcionem e promovam sistemática e eficientemente a participação nas mesmas. O autor refere que a maioria das escolas já têm programas que fornecem aos alunos alguma AF, mas as tendências populacionais para a obesidade, sugerem que precisam de maior quantidade. Embora pais, agências da comunidade, e prestadores de cuidados de saúde compartilhem a responsabilidade de assegurar que os jovens são fisicamente ativos, as escolas estão excepcionalmente bem posicionadas para enfrentar esta preocupação crítica de saúde pública (Pate et al., 2006). O mesmo autor faz uma série de recomendações de políticas e práticas escolares, que segundo o qual, se implementadas a nível nacional, levariam as escolas a uma posição adequada de liderança, no fornecimento às crianças e jovens da AF que necessitam para a saúde ao longo da vida. Refere entre outras recomendações, que as escolas devem assegurar que todas as crianças e jovens participam no mínimo em 30 minutos de AFMV durante o dia escolar, o que inclui o tempo gasto ativamente nas aulas de EF. Refere também que os centros de desenvolvimento e o ensino elementar devem proporcionar a crianças pelo menos 30 minutos de recreio durante cada dia de escola. Evenson et al. (2009) afirma que o recreio e as aulas de EF, juntamente com atividades em sala de aula que integrem AF com conceitos académicos, foram os principais responsáveis pelo alcance dos 30 minutos diários de AFMV exigidos pela política NC crianças ativas e saudáveis em escolas do ensino fundamental. Relativamente aos recreios no intervalo das aulas, Chia (2009) afirma que mesmo com uma duração prolongada, não garantem que todos os jovens se envolvam na AF da mesma forma, ao contrário do que acontece nas aulas de EF. Temos então um conjunto de situações que conjugadas poderão dar respostas às necessidades de AF de crianças e jovens, no entanto, como afirma Chia (2009), é nas aulas de EF que as raparigas estão tão ativas como os rapazes. Outros autores que fazem a defesa da EF são Duarte e Botelho (1999) referindo que devido ao grande número de crianças

que participa regularmente nas aulas de EF, uma vez que é uma disciplina curricular, é o local ideal para a promoção da AF regular, sendo confrontadas com um conjunto de oportunidades de natureza motora. O mesmo autor sublinha o facto de nas escolas haver ainda oferta desportiva através do desporto escolar, mas onde, ao contrário das aulas de EF, é facultativo e fora das horas letivas, portanto extracurricular. Sendo as aulas de EF o local com condições para proporcionar uma resposta a uma quantidade muito significativa de crianças e jovens, importa saber se tem condições para responder de forma adequada.

Segundo Fairclough e Stratton (2005) durante as aulas de EF, os alunos participaram em atividades de promoção da saúde durante cerca de um terço da meta de 1 hora recomendada por Biddle et al. (1998). Para o mesmo autor a EF tem potencial para ajudar a atingir essa meta, no entanto com a frequência semanal de aulas de EF, esta só pode ser um complemento do volume diário da AF dos jovens. No entanto, Jago et al. (2009) afirma que as aulas de EF podem, dar uma contribuição substancial para garantir que as crianças alcancem as recomendações de AF. Afirma que as aulas de EF podem ser modificadas para se obter a AF aumentada. Afirma ainda que estes níveis podem também ser mantidos respondendo às diretrizes curriculares de ensino, conseguindo mais de 50% do tempo disponível da aula gasto na melhoria da saúde com AFMV.

Neste momento já sabemos o que é possível alcançar numa aula de EF relativamente à AF, importa agora conhecer a realidade de uma aula típica.

Segundo Pate, O'Neill e McIver (2011) a dose real do AF fornecida durante as aulas típicas de EF não está bem definida há ainda vários outros estudos e relatórios (e.g., Centro para o Controlo e Prevenção de Doenças, 2009; Rowland, 1999, como citado em Rowe et al., 2004), que têm apontado para uma diminuição gradual dos níveis de AF dos jovens entre os 14 e os 18 anos, sendo mais acentuado para adolescentes do sexo feminino, o que nos levanta a preocupação sobre o que podem os professores de EF fazer para atingir os níveis de AF desejados.

A teoria da autodeterminação

Um das coisas que o professor de EF pode fazer, é desenvolver competências motivacionais para trabalhar com os alunos.

A teoria da autodeterminação (TAD) segundo Deci, Ryan e Williams (1996), considera o indivíduo como sendo um organismo intencional, sustentando que são motivados para alcançar objetivos diferentes como citado por Standage, Duda e Ntoumanis (2005).

Segundo a mesma teoria, existem diferentes formas de motivação, que variam consoante o nível de autodeterminação (AD) do indivíduo, para participar nas atividades (Taylor & Ntoumanis, 2007).

Segundo vários autores (e.g. Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis & Duda, 2009) os níveis de AD são definidos por três necessidades psicológicas, nomeadamente a autonomia, o relacionamento e a competência. Os mesmos autores explicam que a necessidade de autonomia refere-se à prática de uma atividade escolhida por si, de acordo com os seus gostos e interesses (e.g., gosto pela matéria que ensina). A necessidade de relacionamento positivo refere-se ao desejo de se sentir ligado a outros de quem gostamos ou valorizamos (e.g., alunos, outros professores colegas de profissão), ou ainda, ter um sentimento de pertença a um determinado ambiente social. Por fim a necessidade de competência, refere-se à necessidade do indivíduo se sentir útil por conseguir executar bem determinada atividade (e.g., sentir que consegue que os seus alunos aprendam). Edmunds et al. (2009) referem que com base na TAD, o tipo de motivação para realizar determinada atividade e as necessidades psicológicas é que vão determinar os resultados alcançados nas atividades desenvolvidas, pelo que quando as necessidades psicológicas estão satisfeitas, é de esperar uma maior autonomia do indivíduo. A questão que agora se levanta é saber como se pode dar resposta a essas necessidades, de modo a aumentar a autonomia do indivíduo.

A TAD descreve três importantes fatores ambientais que podem ser manipulados ou criados pelo professor, de modo a facilitar ou complicar a obtenção de resultados positivos a nível comportamental, cognitivo e afetivo (Edmunds et al., 2009). Os fatores a que Edmunds et al. (2009) se refere são o apoio à autonomia, a estrutura e o envolvimento interpessoal que, segundo a autora, ao estarem bem presentes no ambiente de aula, levarão ao aumento da motivação autónoma dos indivíduos, o que potenciará a melhoria dos resultados. Apoio à autonomia segundo Reeve, Nix e Hamm, (2003) refere-se ao conjunto de ações do professor, tais como o fornecimento de uma justificação significativa para a realização de uma determinada atividade ou possibilitar a escolha do tipo de exercício a ser realizado (Edmunds et al., 2009; Taylor e Ntoumanis, 2007). Segundo Edmunds et al. (2009), estrutura diz respeito ao facto de um professor de EF fornecer feedback informativo pertinente e compreensível para os seus alunos e tornar claras as suas expectativas relativamente aos mesmos Connell e Wellborn (1991); Skinner e Belmont (1993) acrescentam, ainda, que essa informação deve referir como poderão os alunos alcançar os resultados desejados (Taylor & Ntoumanis, 2007). O terceiro fator é o relacionamento interpessoal e refere-se à qualidade da

relação professor-aluno, nomeadamente através do interesse e do apoio emocional demonstrado (Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009).

Foram assim apresentadas as estratégias que vários autores (e.g. Standage et al., 2005; Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009) apontam como sendo responsáveis por dar resposta às três necessidades psicológicas dos praticantes, que no caso das aulas de EF serão os alunos. Consequentemente, os mesmos autores referem ainda que a satisfação dessas necessidades leva a um aumento dos níveis motivação autónoma, permitindo a melhoria dos resultados ao nível comportamental, cognitivo e afetivo.

A TAD na EF

Alguns autores indicam que as estratégias motivacionais têm capacidades diferenciadas para melhorar cada uma das necessidades psicológicas (e.g., Connell & Wellborn, 1991; Deci, Vallerand, Pelletier & Ryan, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Referem que o fornecimento de estrutura, possui uma capacidade superior para a melhoria da satisfação da necessidade de competência, o fornecimento de envolvimento como sendo mais capacitado para melhorar a satisfação de relacionamento positivo e o fornecimento de apoio à autonomia como sendo melhor para a satisfação de autonomia dos alunos (como citado por Reeve, Bolt & Cai, 1999). Neste momento, sabemos qual a relação existente entre as estratégias motivacionais e a satisfação das necessidades psicológicas, mas será que os professores as aplicam?

Na verdade estas estratégias nem sempre são aplicadas - Newby (1991) refere que os professores utilizam com maior frequência estratégias de controlo do que de suporte à autonomia (como citado por Taylor et al., 2008). No caso dos professores estagiários, estes caracterizam-se por se encontrarem num contexto específico onde é habitual serem criadas condições facilitadoras à sua aprendizagem pelos professores cooperantes (Atay, 2007; Hsu, 2005, como citado por, Ong & Jwan, 2009). É referido que no contexto de estágio existem ainda outras interações com colegas estagiários e com outros professores mais experientes, cooperações essas que têm também potencial para melhorar a aprendizagem dos estagiários. Outro aspeto a ter em conta na atividade de um professor estagiário é o envolvimento em processos de pesquisa e ações colaborativas, que lhe permite á medida que esclarece as suas perceções sobre o ensino durante o processo de investigação, explorar as imagens de si mesmos enquanto professores e enquanto pessoas Rock e Levin (2002). Algo que é reforçado no regulamento do próprio estágio da Universidade Lusófona, definindo para a avaliação dos

estagiários nas áreas de lecionação, direção de turma, desporto escolar e seminários, os critérios de cooperação, projeto, cientificidade, avaliação formativa e atitude-desempenho profissional. O estudo de Hoy e Woolfolk (1990, como citado por Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch (2004), refere mesmo que os professores estagiários devido a factos como ainda não se terem adaptado aos constrangimentos da profissão, ou sentirem que ainda não têm muita experiência de sala, esforçam-se por apresentar estilos motivadores, apresentando por isso estilos relativamente mais motivadores do que os professores com experiência. Então serão os professores estagiários mais competentes a motivar os seus alunos?

Reeve, et al. (2004) afirma que os professores mais experientes podem tornar-se mais fornecedores de suporte à autonomia, no entanto considera que tanto professores estagiários como não estagiários, podem melhorar a sua capacidade de fornecer suporte à autonomia. Resta agora saber como se comportam os professores que já não são estagiários, mas que ainda possuem pouca experiência.

Ao comparar professores menos experientes com os seus pares mais experientes, constata-se que estes últimos tendem a saber mais sobre os conteúdos que ensinam, têm diferentes atitudes sobre seus alunos, pensam e comportam-se de forma diferente em sala de aula (Wolters & Daugherty, 2007). Além disso o mesmo autor refere que pesquisas anteriores têm mostrado distinções críticas entre professores principiantes e os seus pares mais experientes, incluindo diferenças no que diz respeito ao conteúdo do conhecimento específico e pedagógico, a competências na gestão da sala de aula, à resolução de problemas e na sensibilidade para os acontecimentos na sala de aula (Berliner, 1994; Palmer, Stough, Burdinski & Gonzales, 2005). Já se sabe o que distingue os professores com diferentes níveis de experiência e sabe-se também, como já vimos, que todos eles se podem tornar mais fornecedores de suporte à autonomia. Mas como reagem os alunos a esses diferentes estilos de ensino?

A aplicação das estratégias motivacionais revela-se de grande importância pois como se sabe, a perceção dos alunos acerca das estratégias motivacionais tem uma influência positiva na AD dos próprios alunos, e segundo a TAD esta é determinada pela satisfação das suas próprias necessidades psicológicas (Reeve et al., 1999; Taylor & Ntoumanis, 2007; Deci & Ryan, 2000). No estudo realizado por Standage e Gillison (2007), objetivou-se analisar as relações entre os processos de motivação dos alunos para a EF, a sua autoestima geral, e os níveis de qualidade de vida relacionados à saúde (QVRS) relatados, usando modelos de equação estrutural, de acordo com a pesquisa existente (e.g., Vallerand, Fortier & Guay,

1997). Para tal foram aplicados vários questionários a 371 alunos do sul de Inglaterra, com idades compreendidas entre os 8 e os 15 anos. O grau de percepção dos alunos acerca do suporte à autonomia fornecido pelos professores, foi avaliado usando uma versão modificada do Learning Climate Questionnaire (LCQ; Williams & Deci, 1996). A percepção de autonomia foi avaliada através de uma escala de 5 itens (Standage et al., 2003, 2006), a percepção de competência foi avaliada através do Intrinsic Motivation Inventory (IMI; McAuley, Duncan & Tammen, 1989) e a percepção de relacionamento positivo foi avaliada através do Need for Relatedness Scale (NRS; Richer & Vallerand, 1998). Para avaliar o nível de motivação autónoma dos alunos para a EF foi usado o Perceived Locus of Causality (PLOC; Goudas, Biddle & Fox, 1994). Para avaliar a autoestima geral foi usado o General Self subscale of the Self-Description Questionnaire II (SDQ-II; Marsh, Parker & Barnes, 1985). Finalmente para avaliar a QVRS foi usado o Pediatric Quality of Life Questionnaire (PedsQL 4; Varni et al., 1999). A análise dos dados revelou que as percepções dos estudantes sobre o fornecimento de suporte à autonomia pelos professores estava positivamente relacionada com os níveis relatados das três necessidades psicológicas básicas (i.e., autonomia, competência e relacionamento positivo). Os autores avançam com a ideia de que este resultado é consistente com a TAD e com estudos anteriores em EF (e.g., Standage et al., 2006). Resta agora compreender a razão porque, como também já vimos atrás, os professores utilizam com maior frequência estratégias de controlo do que de suporte à autonomia.

No estudo realizado por Pelletier, Séguin-Lévesque e Legault (2002), objetivou-se testar uma série de modelos analisando o grau em que cada uma das possíveis determinantes do comportamento dos professores, previu a disposição dos professores para controlar os alunos ou suportar a sua autonomia, com base na TAD (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). Para tal foram aplicados os questionários Constraints at Work scale, desenvolvido propositamente para este estudo, uma adaptação do Academic Motivation Scale (AMS; Vallerand, Pelletier, Blais, Brière, Sénécal & 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 (89 do género masculino e 165 do género feminino), de 3 escolas diferentes do Canadá, que lecionavam em 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 (e.g., têm de cumprir com um currículo, com colegas e com os padrões de desempenho) e vindas de baixo (e.g., percebiam que os seus alunos não estavam autodeterminados) e a AD dos professores.

Consequentemente, quanto menos autodeterminados estiverem para ensinar, mais se tornam controladores com os alunos. O contexto pode ser bom em sistemas de ensino que não pressionam os professores para alcançarem determinados objetivos, ou para adotarem um determinado estilo de ensino, ou para os professores que suportam a autonomia dos seus alunos, juntos eles podem enriquecer a vida de seus alunos. No entanto com alunos com baixa motivação ou em sistemas de ensino que pressionam os professores, a experiência em sala de aula pode resultar na deterioração da motivação, da qualidade das interações dos professores com os seus alunos, e da motivação dos alunos. Os autores avançam com a ideia de que este resultado está consistente com os mais recentes estudos inspirados na TAD (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000). A amostra deste estudo não abrangia especificamente professores de EF, os quais trabalham num espaço completamente diferentes dos professores das outras disciplinas. Deste modo as pressões contextuais associadas à EF podem ser diferentes das que estão associadas às outras disciplinas (Taylor, Ntoumanis & Smith, 2009).

No estudo realizado por Taylor et al. (2008), objetivou-se analisar se a percepção da pressão no trabalho (i.e., 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 AD do professor e se as percepções sobre a AD dos estudantes estariam positivamente relacionadas com a AD do professor. Relações estas que seriam indiretas, através das necessidades de satisfação dos professores. Do mesmo modo objetivou analisar se a orientação autónoma dos professores estaria positivamente relacionada com a satisfação das necessidades dos professores, que por sua vez estaria positivamente relacionada com a AD 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). Para tal foram aplicados questionários projetados para o presente estudo, para avaliar três tipos de pressão relacionados com o trabalho que os professores de EF têm relatado como afetando a escolha de estratégias de ensino motivacionais (Taylor & Ntoumanis, 2007). Para avaliar a orientação casual de autonomia foi aplicada uma adaptação do questionário General Causality Orientations Scale (GCOS; Deci & Ryan, 1985). Para avaliar as percepções dos professores sobre a AD 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 AD 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 foi composta por duzentos e quatro professores de EF de 82 escolas do Reino Unido. A análise dos dados revelou que a perceção da pressão no trabalho, a orientação autónoma dos professores, e as perceções dos professores sobre a AD dos alunos predizem a satisfação das necessidades psicológicas e AD do professor. Por sua vez, a satisfação das necessidades e a AD predizem o grau em que os professores de EF usam as três importantes estratégias motivacionais. O presente estudo está de acordo com pesquisas anteriores (e.g., Baard et al., 2004) e expande as descobertas de Pelletier et al. (2002), indicando que a perceção da pressão no trabalho influencia a AD do professor indiretamente através da satisfação das suas necessidades psicológicas.

O estudo de Taylor et al. (2009) referencia alguns pontos de partida para examinar os aspetos socio-contextuais (i.e., ênfase na avaliação dos alunos, a avaliação de desempenho dos professores, conformidade com os métodos de outros professores, normas culturais da relação professor-aluno, constrangimentos temporais, perceção do professor sobre os alunos, características físicas, idade e género dos alunos) que vão influenciar as estratégias motivacionais dos professores de EF, o que irá ajudar a compreender os motivos pelos quais os professores nem sempre utilizam estratégias de ensino adaptativas (i.e., estratégias que melhorem a qualidade da motivação dos alunos). Refere também ser importante que as crenças dos professores sejam alvo de programas de educação e que o contexto de ensino ajude, facilitando as estratégias motivacionais adaptativas. Além disso, refere que ambientes que frustram as necessidades dos professores, resultam frequentemente no uso de estratégias motivacionais por parte dos professores que impedem a satisfação das necessidades psicológicas dos alunos. Sabe-se assim que os professores de EF satisfeitos com as suas necessidades psicológicas, têm uma maior AD e por consequência utilizam melhores estratégias motivacionais nas suas turmas (Taylor et al., 2008).

Apresentamos agora de forma sistematizada as perguntas que fomos colocando ao longo da revisão da literatura:

Começámos por questionar se os professores efetivamente aplicavam as estratégias motivacionais conducentes à satisfação das necessidades psicológicas. Depois quisemos saber se os professores estagiários eram competentes a motivar os seus alunos e também como se comportam os professores que já não são estagiários, mas que ainda possuem pouca experiência. Pretendemos compreender como reagem os alunos a diferentes estilos de ensino

e também a razão porque os professores utilizam com maior frequência estratégias de controlo do que de suporte à autonomia.

Seguidamente quisemos conhecer as pressões contextuais associadas especificamente à EF.

Objetivo

Posto isto o que ainda não foi estudado, ou pelo menos o que não conseguimos encontrar, foi uma aplicação à nossa realidade na EF. Em Portugal temos características específicas distintas das situações socioculturais onde estes estudos foram realizados, considerámos que seria importante estudar o que se passa em Portugal, e na Região de Lisboa em particular, formulando a seguinte questão:

Será que a percepção de satisfação das três necessidades psicológicas básicas está associada às estratégias motivacionais empregues pelos professores de EF do 3º ciclo e do ensino secundário, na região de Lisboa?

Com base no estudo de Hoy e Woolfolk (1990, como citado por Reeve, et al., 2004), analisámos se há diferenças entre professores estagiários e professores com experiência quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, sendo expectável encontrar diferenças entre estagiários e não estagiários. Analisámos também se há diferenças entre professores com base em tercios do tempo de experiência relativamente às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades, tendo por referência o estudo de Palmer et al. (2005, como citado por Wolters & Daugherty, 2007). Será expectável os professores mais experientes apresentarem resultados indicadores de serem mais eficazes. Decidimos também analisar se há diferenças entre professores do género masculino e professores do género feminino quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades, visto que as características demográficas são potencialmente fatores confundentes. Analisamos a existência de associação entre as estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades, com base em Taylor et al. (2008) sendo expectável que os professores mais satisfeitos com as suas necessidades empregassem melhores estratégias motivacionais nas suas aulas. Mais especificamente e com base em Taylor et al., (2008) analisamos ainda a existência de diferenças entre as associações registadas na variável género vs as variáveis relativas às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades, sendo expectável

obter uma associação mais forte para o género masculino. Finalmente analisámos a existência de diferenças entre as associações registadas nos professores estagiários vs professores com experiência entre as variáveis relativas às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades, tendo por base o estudo de Taylor et al. (2009). Será espectável que os professores estagiários apresentem associações mais fortes.

1- Método

1.1- Desenho

É um estudo observacional transversal e com uma abordagem nomotética, com recolha de dados quantitativa.

1.2- Amostra / Participantes

A amostra deste estudo foi constituída por 131 professores de EF (58 do género masculino, 67 do feminino, seis não especificaram o género), que se voluntariaram a participar no estudo. Os professores participantes tinham uma média de 16,84 anos experiência profissional (desvio padrão = 8,12 anos). Os participantes da amostra pertenciam a diferentes escolas da Região de Lisboa e do concelho de Grândola, sendo a distribuição dos participantes pelas escolas equilibrada. A **Região de Lisboa** compreende aproximadamente a metade sul do distrito de Lisboa e a metade norte de Setúbal (“Região de Lisboa,” 2013).

1.3- Instrumentos

Foi elaborada uma bateria de questionários que incluía:

Perceção do suporte à autonomia – A avaliação das estratégias motivacionais e de comunicação interpessoal utilizadas pelos professores nas aulas de EF, foi efetuada através da avaliação que os próprios professores de EF faziam sobre o grau em que usavam as três estratégias motivacionais no contexto de aula. Para tal responderam ao questionário TASQ - Teaching as Social Context Questionnaire (Wellborn, Connell, Skinner, & Pierson, 1988) (anexo 2), que foi validado linguisticamente e cuja validação psicométrica se encontra a ser efetuada na Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT).

O questionário é composto por três subescalas, sendo cada uma responsável por uma das estratégias motivacionais (i.e., envolvimento, estrutura e suporte à autonomia). Cada uma

das subescalas é composta por oito itens, estando alguns deles construídos na negativa, tendo por isso de ser revertidos (e.g., “Acho difícil reconhecer quando os alunos precisam de exercícios mais desafiantes”). As respostas foram relatadas numa escala de cinco pontos, variando de zero (nada verdade para mim) a quatro (totalmente verdade para mim), sendo que os scores mais elevados indicam uma maior perceção de uso da respetiva estratégia.

Os valores do alfa de Cronbach deste questionário foram: Envolvimento=.74; Estrutura=.72; Suporte à autonomia=.58. No caso do suporte à autonomia, apresenta um valor de alfa um pouco abaixo do recomendado (0.60) o que nos dá um pouco de menor confiança nos dados obtidos com a respetiva escala.

Perceção da satisfação das necessidades psicológicas básicas – A avaliação da satisfação das necessidades psicológicas básicas dos professores de EF, foi efetuada através do preenchimento pelos próprios professores, do questionário BPNWS - Basic Psychological Needs at Work Scale (Brien et al., 2012) (anexo 3), que foi validado linguisticamente e cuja validação psicométrica se encontra a ser efetuada na ULHT. Este questionário é composto por três subescalas, correspondentes a cada uma das três necessidades psicológicas básicas (i.e., autonomia, competência, relacionamento positivo), sendo cada uma composta por quatro itens. As respostas foram relatadas numa escala de seis pontos, variando de um (Discordo totalmente) a seis (Concordo totalmente), sendo que os scores mais elevados indicam uma maior perceção de satisfação da respetiva necessidade psicológica básica.

Os valores do alfa de Cronbach deste questionário são: Autonomia=.62; Competência=.75; Relacionamento positivo=.76, estando assim dentro dos parâmetros aceitáveis quanto à validade psicométrica do instrumento.

1.4- Procedimentos

1.4.1- Operacionais

A recolha de dados realizou-se no ano letivo 2012 – 2013, durante o 2º período de aulas nas Escolas dos ensinos básico e secundário. Esta foi partilhada, uma vez que houve outros colegas de curso que estão a realizar estudos nesta linha de investigação, tendo os dados sido partilhados por todos os intervenientes, o que permitiu alargar em muito a amostra disponível para o estudo.

Para proceder à distribuição dos questionários, foi em primeiro lugar dado conhecimento a todas as direcções das escolas envolvidas no estudo e pedido autorização (anexo 4) para contactar com os professores em causa. Depois de recebida a autorização das direcções, contactamos com os professores de EF, entregamos os questionários e recolhemo-los uma semana depois.

1.4.2- Estatísticos

Utilizamos o teste-t para amostras independentes, com o propósito de comparar as médias de dois grupos diferentes (Pallant, 2001). No nosso estudo este teste foi utilizado para verificar se havia diferenças estatisticamente significativas quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, entre professores estagiários e professores com experiência e também entre professores de diferentes géneros.

Utilizamos o teste anova para compararmos três médias independentes (Pallant, 2001). No nosso estudo este teste foi utilizado para verificar se havia diferenças estatisticamente significativas entre três grupos de professores com diferentes níveis de experiência relativamente às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Utilizamos a correlação de Pearson para explorar a força da relação entre pares de variáveis quantitativas, para compreender a direcção de ambas (i.e., positiva ou negativa) e a resistência da relação (Pallant, 2001). No nosso estudo este teste foi usado para analisar a existência de associação entre as variáveis relativas às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas e também para analisar a associação da variável relativa às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas vs as variáveis género e estágio.

2- Resultados

Na hipótese 1 (H1), onde se analisou se existem diferenças entre professores estagiários e professores com experiência quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, realizou-se o Test-T para amostras independentes, verificando-se os resultados descritos na tabela 1.

Tabela 1. Teste-t para amostras independentes para a comparação de professores estagiários e professores com experiência, quanto às estratégias motivacionais empregues e à sua satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Variável	Estagiário		Não Estagiário		T (119)
	M	DP	M	DP	
Estrutura	24,31	4,54	24,41	3,54	-0,09
Suporte Autonomia	18,00	3,20	18,35	3,20	-0,40
Envolvimento	24,94	3,55	25,15	3,24	-0,24
Variável	Estagiário		Não Estagiário		T (121)
	M	DP	M	DP	
Satisfação de Competência	20,75	2,62	21,25	2,02	-0,88
Satisfação de Relacionamento positivo	19,13	3,63	18,38	3,27	-0,84
Satisfação de Autonomia	19,25	2,86	20,06	2,32	-1,26

Ao serem analisados os dados verifica-se que em todas as dimensões testadas rejeitou-se a H1, logo, pode-se concluir que as médias não são significativamente diferentes entre os professores estagiários e os professores com experiência.

Na hipótese (H2), onde se analisou, se existem diferenças entre professores do género masculino e professores do género feminino quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, realizou-se o TestT para amostras independentes, verificando-se os resultados descritos na tabela 2.

Tabela 2. Teste-t para amostras independentes para a comparação de Géneros quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Variável	Género				T (119)
	Masculino		Feminino		
	M	DP	M	DP	
Estrutura	24,38	3,81	24,40	3,57	-0,03
Suporte Autonomia	18,38	3,30	18,24	3,23	-0,24
Envolvimento	25,05	3,23	25,18	3,33	-0,21
Variável	Masculino		Feminino		T (122)
	M	DP	M	DP	
Satisfação de Competência	21,32	2,20	21,25	2,02	-0,58
Satisfação de Relacionamento positivo	18,72	3,11	18,32	3,49	-0,67
Satisfação de Autonomia	19,84	2,72	19,99	2,14	-0,34

Ao serem analisados os dados verifica-se que em todas as dimensões testadas rejeitou-se a H2, logo, pode-se concluir que as médias não são significativamente diferentes entre os professores do género masculino e do género feminino.

Na hipótese 3 (H3), onde se analisou, se existem diferenças entre professores com experiência até 11,9 anos, professores com experiência de 12 a 20,29 anos de experiência e professores com mais de 20,3 anos de experiência relativamente às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, realizou-se para tal o ANOVA, verificando-se os resultados descritos na tabela 3. Recordamos que os grupos de experiência foram criados com base em tercios do tempo de experiência.

Tabela 3. ANOVA para comparação de professores através da experiência profissional quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas.

Variável	Grupos de experiência profissional						T
	1		2		3		
	M	DP	M	DP	M	DP	
Estrutura	25,42	3,78	24,19	3,72	23,64	3,36	(2,118)
Suporte Autonomia	18,95	2,88	17,97	3,20	18,04	3,43	1,15
Envolvimento	25,74	3,22	25,14	2,94	24,52	3,61	1,36
Variável	1		2		3		T
	M	DP	M	DP	M	DP	
	Satisfação de Competência	21,21	2,31	21,61	2,04	20,74	
Satisfação de Relacionamento positivo	18,31	4,23	18,71	2,95	18,46	2,70	0,16
Satisfação de Autonomia	19,51	2,69	20,18	2,22	20,03	2,34	0,85

Nota: 1- professores com experiência até 11,9 anos. 2- Professores com experiência de 12 a 20,29 anos de experiência. 3- Professores com mais de 20,3 anos de experiência.

Ao serem analisados os dados foi encontrada uma diferença tendencialmente significativa na variável Estrutura nos três grupos de considerados ($F(2, 118) = 2,46, p = 0,09$). Verifica-se que em todas as restantes dimensões testadas rejeitou-se a H3, logo, pode-se concluir que as médias não são significativamente diferentes entre os professores com experiência profissional até 11,9 anos, professores com 12 a 20,29 anos de experiência e professores com mais de 20,3 anos de experiência.

Na hipótese 4 (H4), onde se analisou a existência de associação entre as variáveis relativas às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, utilizando a correlação de Pearson, verificando-se os resultados descritos na tabela 4.

Tabela 4. Correlação de Pearson para análise da associação entre as estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas.

	Estrutura	Suporte Autonomia	Envolvimento
Satisfação de Competência	0,50**	0,13	0,48**
Satisfação de Relacionamento Positivo	0,16	0,01	0,06
Satisfação de Autonomia	0,33**	0,11	0,34**

Nota: ** $p \leq 0,01$

Após a análise da tabela 4, verificamos que existe uma correlação positiva entre as estratégias motivacionais de estrutura e de envolvimento empregues pelo professor e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas. No caso da utilização de estratégias motivacionais de estrutura verifica-se que está positivamente associada à satisfação de competência ($r(121)=.50, p<0,01$), à satisfação de autonomia ($r(121)=.33, p<0,01$), e à satisfação de relacionamento positivo ($r(121)=.16, p<0,08$), salientando-se neste caso que o valor foi tendencialmente significativo. A utilização de estratégias motivacionais de envolvimento está positivamente associada à satisfação de competência ($r(121)=.48, p<0,01$) e à satisfação de autonomia ($r(121)=.34, p<0,01$).

A hipótese 5 (H5), analisou a existência de diferenças entre as associações registadas na variável género vs as variáveis relativas às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, utilizando a correlação de Pearson, verificando-se os resultados descritos na tabela 4.

Tabela 5. Correlação de Pearson para análise da associação entre as estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, separando por professores do género masculino vs professores do género feminino.

	Estrutura		Suporte à autonomia		Envolvimento	
	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino	Masculino	Feminino
Satisfação de Competência	0,65**	0,35**	0,08	0,17	0,52**	0,46**
Satisfação de Relacionamento positivo	0,28*	0,07	-0,27*	0,22	0,07	0,05
Satisfação de Autonomia	0,50**	0,13	0,22	0,00	0,48**	0,20

Nota: * para $p \leq 0,05$. ** para $p \leq 0,01$.

Após a análise da tabela 5 verificamos que existe uma correlação positiva na maioria das variáveis entre as estratégias motivacionais de estrutura empregues pelos professores de ambos os géneros e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas. Verifica-se também que essa associação é em todas as variáveis, quase sempre superior para os professores do género masculino. No caso da associação da satisfação da competência com a estrutura, o valor quase duplica, o que parece indicar que os professores do género masculino com maior satisfação de competência também fornecem maior estrutura aos alunos. A utilização de estratégias motivacionais de estrutura está positivamente associada à satisfação de competência tanto para os professores do género masculino ($r(56)=0.65, p<0,01$), como para professores do género feminino ($r(65)=0.35, p<0,01$), salientando-se que para ambos o valor foi estatisticamente significativo. Em relação à associação entre a satisfação de relacionamento positivo com a estrutura o valor quadruplica, o que parece sugerir que os professores do género masculino com maior satisfação de relacionamento positivo proporcionam mais estrutura aos seus alunos. Salienta-se que neste caso o valor foi estatisticamente significativo para os professores do género masculino ($r(56)=0.28, p<0,05$). No caso da associação da satisfação de autonomia com a estrutura o valor é quase quatro vezes superior, o que parece indicar que os professores do género masculino com maior satisfação de autonomia também fornecem maior estrutura aos alunos. Salienta-se que neste caso o valor foi estatisticamente significativo para o género masculino ($r(56)=0.50, p<0,01$). No caso da associação da satisfação da competência com o suporte à autonomia, verifica-se uma exceção, sendo o valor da associação dos professores do género feminino superior em mais do dobro relativamente ao dos professores do género masculino. No caso da associação da satisfação de relacionamento positivo com o suporte à autonomia, verifica-se outra

exceção, sendo o valor da associação dos professores do género masculino negativa. Salienta-se que neste caso o valor foi estatisticamente significativo ($r(56)=-0.27, p<0,05$). Salienta-se também o valor da associação dos professores do género feminino, que neste caso o valor foi tendencialmente significativo ($r(65)=0.22, p<0,07$). No caso da associação da satisfação da autonomia com o suporte à autonomia, no caso dos professores do género feminino é nula, o que parece indicar que os professores do género masculino com maior satisfação de autonomia também fornecem maior suporte à autonomia dos alunos. No caso da associação entre a satisfação de competência com o envolvimento, é ligeiramente superior para os professores do género masculino. Salienta-se que neste caso o valor foi estatisticamente significativo tanto para os professores do género masculino ($r(56)=0.52, p<0,01$), como para os professores do género feminino ($r(65)=0.46, p<0,01$). No caso da associação da satisfação de autonomia com o envolvimento o valor mais do que duplica, o que parece indicar que os professores do género masculino com maior satisfação de autonomia também fornecem maior envolvimento aos alunos. Salienta-se que neste caso o valor do género masculino foi estatisticamente significativo ($r(56)=0.48, p<0,01$).

Quanto à hipótese 6 (H6), analisou a existência de diferenças entre as associações registadas nos professores estagiários vs professores com experiência entre as variáveis relativas às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, utilizando a correlação de Pearson, verificando-se os resultados descritos na tabela 6.

Tabela 6. Correlação de Pearson para análise da associação entre as estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, separando por professores estagiários vs professores com experiência.

	Estrutura		Suporte à autonomia		Envolvimento	
	Est.	Exp.	Est.	Exp.	Est.	Exp.
Satisfação de Autonomia	0,12	0,38**	0,04	0,12	-0,06	0,42**
Satisfação de Competência	0,62*	0,47**	0,26	0,10	0,69**	0,44**
Satisfação de Relacionamento positivo	0,40	0,12	0,19	-0,02	0,31	0,19

Nota: Est. - Estagiários. Exp. - Professores com experiência. * - para $p \leq 0,05$. ** - para $p \leq 0,01$.

Tendo em conta a discrepância dos números da amostra entre estagiários e professores com experiência foi tido em conta o valor da correlação do teste em detrimento do seu nível de significância.

Após a análise da tabela 6 verificamos que existe uma correlação positiva na maioria das variáveis entre as estratégias motivacionais empregues pelo professor e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas. Verifica-se também que essa associação é quase sempre superior nos professores estagiários do que nos professores com experiência. No caso da associação da satisfação de autonomia com o suporte à autonomia o valor mais do que duplica, o que parece indicar que os professores estagiários com maior satisfação de autonomia também fornecem maior suporte à autonomia dos alunos. No caso da associação da satisfação da autonomia com o envolvimento o valor é consideravelmente superior, o que pode indicar que os professores estagiários com maior satisfação de autonomia também fornecem maior envolvimento aos seus alunos. Em relação à associação entre a satisfação de competência com a estrutura o valor também é superior, o que parece sugerir que os professores estagiários com maior satisfação na sua competência proporcionam mais estrutura aos seus alunos. No caso da associação da satisfação de relacionamento positivo com a estrutura o valor mais do que duplica, o que parece indicar que os professores estagiários com maiores níveis de satisfação de relacionamento positivo fornecem mais estrutura aos seus alunos.

Em sentido contrário surge a associação entre a satisfação de autonomia com a estrutura, sendo o valor da associação superior nos professores com experiência. Este valor mais do que duplica, o que parece apontar para que os professores com experiência com maior satisfação de autonomia fornecem mais estrutura aos seus alunos. No caso da associação entre a satisfação de competência e o envolvimento, tal como na anterior também é superior nos professores com experiência, o que parece mostrar que professores com experiência com maiores níveis de satisfação de competência proporcionam mais envolvimento aos seus alunos.

3- Discussão de resultados

O nosso estudo teve por objetivo tentar compreender se a percepção da satisfação das três necessidades básicas está associada às estratégias motivacionais empregues pelos

professores de EF. A observação dos dados obtidos no nosso estudo diz-nos que a satisfação das necessidades psicológicas acabou por estar quase sempre associada à estrutura e ao envolvimento. Temos assim professores que fornecem estrutura aos seus alunos (e.g. explicam porque razão estão a fazer determinada atividade) e que fornecem também envolvimento (e.g. são simpáticos, há empatia), no entanto não fornecem suporte à autonomia. No nosso estudo a satisfação no trabalho está associada às estratégias motivacionais com a exceção do suporte à autonomia. De acordo com o nosso estudo, os professores quanto mais satisfeitos estão relativamente às suas próprias necessidades psicológicas básicas, mais utilizam algumas das estratégias adequadas à promoção da AD nos alunos. No nosso estudo fomos analisar a associação entre as estratégias motivacionais empregues pelo professor e a perceção da satisfação das suas próprias necessidades psicológicas básicas. Tendo em conta que a TAD, refere a utilização de determinadas estratégias como sendo responsáveis pela melhoria da satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos (Edmunds et al., 2009), o nosso estudo parece indicar que a perceção do professor das suas próprias necessidades psicológicas básicas, também influencia a capacidade de utilizar de estratégias de autonomia ou de controlo (Edmunds et al., 2009). No entanto o estudo de Newby (1991, como citado por Taylor et al., 2008) afirma que os professores nem sempre utilizam estratégias conducentes à autonomia dos alunos, utilizam pelo contrário com maior frequência estratégias de controlo. Outros trabalhos fundamentais com estes resultados, como por exemplo o de Taylor et al., (2008) quando refere que um professor autodeterminado como consequência da satisfação das suas necessidades psicológicas, leva ao emprego de melhores estratégias motivacionais nas suas aulas.

Vários autores (e.g., Connell & Wellborn, 1991; Deci et al, 1991; Skinner & Belmont, 1993, como citado por Reeve et al., (1999)), apontam o fornecimento de estrutura, como sendo responsável pela melhoria da satisfação da necessidade de competência dos alunos. Nos professores da amostra do nosso estudo a utilização de estratégias motivacionais de estrutura está positivamente associada à satisfação de competência dos professores. Deste modo o nosso estudo parece indicar que a satisfação da sua própria necessidade de competência, também está associada à capacidade dos professores fornecerem estrutura aos seus alunos. Os mesmos autores referem ainda que o fornecimento de envolvimento vai melhorar a satisfação de relacionamento positivo e o fornecimento de apoio à autonomia melhora a satisfação de autonomia dos alunos. Nestes dois casos, a mesma relação com as necessidades psicológicas do professor não se verificou. Verifica-se ainda uma associação

positiva entre a satisfação de competência e fornecimento de envolvimento, o que parece indicar que os professores com maior satisfação de competência fornecem melhor envolvimento aos seus alunos. Verifica-se também uma associação positiva entre a satisfação de autonomia e o fornecimento de estrutura e de envolvimento, o que parece indicar que os professores com maior satisfação de autonomia são fornecedores de melhor estrutura e envolvimento. Tanto no caso destas duas associações positivas, como na anteriormente referida, ou seja, satisfação de competência com o envolvimento estão de acordo com a TAD (Edmunds et al., 2009).

Relativamente ao estudo da associação entre as estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, separando por professores do género masculino vs professores do género feminino, verificou-se uma associação positiva significativa entre o fornecimento de estrutura e a percepção da sua própria necessidade de competência nos professores em ambos os géneros. Essa associação é no caso dos professores do género masculino, muito superior, sendo quase o dobro dos do género feminino, o que parece indicar que os professores do género masculino com maior satisfação de competência também fornecem maior estrutura aos alunos. Estabelecendo-se a mesma relação já referida no estudo da associação entre as estratégias motivacionais empregues pelo professor e a percepção da satisfação das suas próprias necessidades psicológicas básicas, dando assim uma resposta adequada de acordo com vários autores (Connell & Wellborn, 1991; Deci et al, 1991; Skinner & Belmont, 1993, como citado por Reeve et al., 1999).

O estudo de Taylor et al. (2008), refere-se às necessidades de satisfação dos professores como sendo a sua orientação casual para a autonomia, a sua percepção das pressões no trabalho e a sua percepção da motivação autodeterminada dos alunos. O nosso estudo tem em conta a necessidade de satisfação de competência, de relacionamento positivo e de autonomia. Ao comparar a associação das necessidades com as estratégias motivacionais de ambos os estudos, constatamos que no caso do suporte à autonomia os resultados obtidos por Taylor et al., (2008) indicam uma associação mais forte para o género masculino, o que difere dos nossos resultados, que mostraram não existir uma associação significativa entre a satisfação de autonomia e o suporte à autonomia, em ambos os géneros. Esta constatação é no entanto um pouco especulativa, uma vez que estamos a comparar associações com diferentes necessidades de satisfação. Os resultados do nosso estudo vêm confirmar algumas das associações referidas na TAD (Edmunds et al., 2009), nomeadamente a associação positiva entre a satisfação de competência com o fornecimento de envolvimento em ambos os géneros.

No nosso estudo houve ainda algumas associações positivas que se verificaram somente no género masculino e que são entre a satisfação de relacionamento positivo e o fornecimento de estrutura e entre a satisfação de autonomia e o fornecimento de estrutura e de envolvimento. No nosso estudo obtivemos ainda um resultado contraditório para com a TAD, que foi uma associação negativa entre a satisfação de relacionamento positivo e o fornecimento de suporte à autonomia no género masculino.

No estudo da associação entre as estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, separando por professores estagiários vs professores com experiência, verificou-se a existência de uma correlação positiva somente entre algumas das estratégias motivacionais empregues pelo professor e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas. No caso dos professores estagiários verificaram-se só metade das associações positivas quando comparadas com as dos professores com experiência (2 para 4), embora essas associações sejam sempre superiores às dos professores com experiência. Coloca-se a hipótese de os professores experientes apresentarem mais associações positivas devido à experiência já acumulada, o que lhes permite obter mais competências. Relativamente às associações que se verificaram mais fortes para os professores estagiários, podem eventualmente ser explicadas por Hoy e Woolfolk (1990, como citado por Reeve et al. (2004), que segundo o qual os professores estagiários fazem tentativas para adotar estilos motivadores, por não terem por exemplo, muita experiência de sala e ainda não se terem adaptado aos constrangimentos da profissão. O nosso estudo encontrou uma associação positiva entre a satisfação de autonomia e o fornecimento de estrutura e de envolvimento nos professores com experiência. Registou-se ainda uma associação positiva entre a satisfação de competência e o fornecimento de estrutura e de envolvimento tanto nos professores estagiários como nos experientes. Estas associações vão ao encontro da TAD (Edmunds et al., 2009). No nosso estudo analisámos várias associações e em todas elas verificamos que o suporte à autonomia não estava positivamente associado a nenhuma das necessidades psicológicas básicas. Para tentar compreender melhor os resultados obtidos no nosso estudo relativamente ao suporte à autonomia fomos comparar as associações obtidas com as encontradas noutro estudo.

Sabe-se que os professores de EF satisfeitos com as suas necessidades psicológicas, têm uma maior AD e por consequência utilizam melhores estratégias motivacionais nas suas turmas (Taylor et al., 2008). Sabe-se ainda que a percepção dos alunos acerca das estratégias motivacionais tem uma influência positiva na sua AD, a qual segundo a TAD é determinada

pela satisfação das suas necessidades psicológicas (Taylor & Ntoumanis, 2007). Faz assim sentido, em nossa opinião, comparar as associações do nosso estudo, com as obtidas no estudo de Standage e Gillison (2007), estudo este que refere as associações entre a perceção da satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos e as estratégias motivacionais. Relativamente à associação entre o suporte à autonomia e a satisfação de competência no nosso estudo, esta não foi significativa, contra uma associação positiva ($r(371)=.26, p<0,05$) no estudo comparado, o que significa que houve uma associação em que quanto maior era o suporte à autonomia maior era a satisfação de competência. Relativamente à associação entre o suporte à autonomia e a satisfação de relacionamento positivo no nosso estudo, esta não foi significativa, contra uma associação positiva ($r(371)=.49, p<0,001$), o que significa que houve uma associação em que quanto maior era o suporte à autonomia maior era a satisfação de relacionamento positivo. Relativamente à associação entre o suporte à autonomia e a satisfação de autonomia no nosso estudo, também não foi significativa, contra uma associação positiva ($r(371)=.64, p<0,001$), o que significa que houve uma associação em que quanto maior era o suporte à autonomia maior era a satisfação de autonomia. Como podemos observar as associações do estudo comparado com o nosso são bastante superiores.

Em nossa opinião coloca-se a hipótese de os professores mais experientes optarem por ser mais diretivos, indicando à turma exatamente o que têm de fazer, ou para onde têm de ir, de modo a evitar falhas no controlo da turma, dando por isso pouco espaço para decisões partilhadas. Acreditamos que o cada vez mais elevado número de alunos existentes nas turmas, juntamente com a pressão para que se cumpram os programas, pode inviabilizar a aplicação de determinados aspetos da TAD, nomeadamente o suporte à autonomia. O estudo de Taylor et al. (2009) indica vários aspetos do contexto de ensino, onde se inclui os constrangimentos temporais, que servem para frustrar as necessidades dos professores. Refere ainda que ambientes com estas características, têm muitas vezes como resultado, o uso por parte dos professores de estratégias motivacionais que impedem a satisfação das necessidades psicológicas dos alunos. Deste modo as pressões existentes na escola sobre os professores, nomeadamente para que se cumpram os programas, é segundo este autor um motivo para que o professor adote um estilo mais controlador e em consequência menos fornecedor de suporte à autonomia, o que pode explicar os resultados obtidos no nosso estudo.

Outra possível explicação para estes resultados pode ser, em nossa opinião, a forma como os professores encararam algumas das perguntas do questionário aplicado. Podem ter interpretado as questões relativas ao suporte à autonomia como sendo algo que diminuía a sua

autoridade, a sua liderança perante a turma, encarando esses comportamentos como sendo de um professor pouco empenhado, ou desmotivado, confundindo o suporte à autonomia dos alunos com o dar demasiada ou mesmo total liberdade de escolha aos alunos para fazerem o que quiserem. Com base nesta interpretação seria expectável os professores da nossa amostra, fornecerem menos suporte à autonomia quanto mais experientes fossem, no entanto os dados obtidos no nosso estudo não confirmaram essa hipótese.

Outro aspeto que julgamos pode ter tido alguma influência nestes resultados, foi a amostra do nosso estudo incluir professores do 3º ciclo e do ensino secundário em quantidades equiparadas. Acreditamos que deve ser mais fácil suportar a autonomia de alunos do ensino secundário do que do 7º ano, uma vez que quando estão a iniciar o 3º ciclo, são mais imaturos do que quando estão já no ensino secundário e no 11º e 12º ano está até previsto, nos Programas Nacionais de Educação Física, que os alunos possam optar por algumas matérias em detrimento de outras (Jacinto, Carvalho & Comédias, 2001), o que desde logo lhes permite uma maior escolha. Julgamos que se a amostra fosse só com professores do ensino secundário os resultados do suporte à autonomia poderiam ser superiores.

Na nossa opinião outra possibilidade que se coloca para explicar estes resultados, é de os professores não terem as mesmas turmas durante vários anos letivos, pois tal situação poderia permitir a criação de rotinas facilitadoras do suporte à autonomia.

De acordo com a TAD o uso de estratégias de ensino de suporte à autonomia melhoram a motivação e conseqüentemente aumentam a AD dos alunos, no entanto os professores utilizam mais estratégias de controlo, do que de suporte à autonomia (Newby, 1991, como citado por Taylor et al., 2008). O estudo que realizámos sobre se existem diferenças entre professores estagiários e professores com experiência quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas, realizou-se devido ao estudo de Hoy e Woolfolk (1990, como citado por Reeve et al. (2004), segundo o qual os professores estagiários possuem estilos relativamente motivadores ao contrário dos professores com experiência. Os dados obtidos neste nosso estudo em particular, vão em sentido contrário ao estudo referido anteriormente, pois revela não existirem diferenças entre professores estagiários e professores com experiência, quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas. Era expectável encontrar diferenças entre estagiários e não estagiários, devido às diferenças entre as realidades em que cada um se encontra. Os professores estagiários normalmente estão num contexto onde

segundo vários autores (e.g. Atay, 2007; Hsu, 2005, como citado por Ong e Jwan, 2009) são criadas condições mais favoráveis à sua aprendizagem, criadas pelos professores cooperantes. A cooperação entre estagiários e os colegas mais experientes, geralmente tem também potencial para também melhorar a aprendizagem dos estagiários (Ong & Jwan, 2009). Para além disso o estágio da Lusófona envolve os estagiários em trabalhos de projeto, procurando dar contributos para a resolução de problemas, implicando pesquisas e trabalho colaborativo. Segundo Rock e Levin (2002) o envolvimento no processo de pesquisa e ação colaborativa oferece uma oportunidade aos estagiários, para explorar a suas imagens de si mesmos como professores e como pessoas, á medida que esclarecem as suas percepções sobre o ensino durante o processo de investigação. Na nossa opinião é normal todos os professores não estagiários colaborarem quer nas atividades propostas quer nas reuniões, tornando-as construtivas e isentas de conflitos estéreis, ou seja, um ambiente construído em volta do estagiário muito positivo e até protetor, muito diferente do típico ambiente profissional de um professor. A realidade dos professores estagiários da nossa amostra apresentava alguns aspetos que em conjunto podem ter contribuído para os resultados alcançados. O facto de o estágio já não ser remunerado nem contar tempo de serviço, fez com que muitos dos estagiários tivessem de trabalhar para pagar as propinas. O momento da recolha dos dados coincidiu com uma fase muito sobrecarregada do estágio, onde tinham de se realizar várias atividades como a saída de campo e os seminários. Era uma fase de grande pressão para os estagiários, num momento em que o cansaço já poderia estar a surgir. Outros aspetos prendem-se com simples factos como os indivíduos usados na nossa amostra serem diferentes dos utilizados no estudo de Hoy e Woolfolk (1990) e o facto de já terem passado 23 anos pode ter introduzido mudanças contextuais importantes.

Tendo em conta que os alunos têm uma resposta positiva à mudança de estilo motivador do professor e que tanto os professores estagiários com não estagiários, podem melhorar a sua capacidade de fornecer suporte à autonomia (Reeve et al., 2004), parece justificar-se um investimento na formação dos professores a este nível.

Adicionalmente também verificámos o estudo que compara os professores com base em tercis do tempo de experiência, tendo por referência que segundo Palmer et al. (2005, como citado por Wolters & Daugherty, 2007) os professores mais experientes caracterizam-se por serem mais eficazes do que os professores com pouca experiência, no entanto no nosso estudo não se verificou mais do que uma diferença tendencialmente significativa na variável Estrutura nos três grupos de considerados. Segundo Reeve et al. (2004) os professores mais

experientes podem tornar-se mais fornecedores de suporte à autonomia, o que não se verificou na amostra do nosso estudo. De há uns anos para cá, os professores das nossas escolas, vêm enfrentando situações de grande turbulência e descontentamento crescente, como se pode comprovar através dos frequentes protestos, greves e mega manifestações que têm ocorrido no nosso país. De acordo com os modelos estudados por Pelletier et al. (2002) com alunos cuja motivação é baixa ou para os sistemas de ensino que pressionam os professores, a experiência em sala de aula pode resultar na deterioração da motivação, da qualidade das interações dos professores com os seus alunos, e da motivação dos alunos. Deste modo e tendo em conta que no nosso estudo não havia uma intervenção sobre os professores da amostra como aconteceu no estudo de Reeve et al., (2004) em nossa opinião era expectável os professores mais experientes apresentarem piores estratégias motivacionais na promoção da autonomia dos alunos. Coloca-se a hipótese de alguns dos professores terem naturalmente uma maior resiliência que lhe permita superar todo este ambiente que vem envolvendo a profissão docente no nosso país, conseguindo por isso utilizar um estilo de ensino mais potenciador da autonomia dos alunos. Coloca-se também a hipótese de alguns destes professores terem desenvolvido defesas ao longo do seu percurso profissional, que fez com que os professores mais experientes não tenham apresentado um estilo de ensino mais controlador.

Parecem existir características pessoais que permitem que num mesmo contexto consigam manter-se satisfeitos com as suas necessidades psicológicas, independentemente dos constrangimentos. As características em causa não foram estudadas, o que sabemos é que o género, os diferentes níveis de experiência ou até mesmo ser estagiário não teve influência sobre a utilização de melhores estratégias de ensino, nos professores da amostra do nosso estudo.

No estudo que analisou, se existem diferenças entre professores do género masculino e professores do género feminino quanto às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades psicológicas básicas. Esta hipótese foi colocada mesmo sem ter uma fundamentação teórica que a suportasse, mas por ser muito comum decidimos coloca-la e verificar se no nosso estudo estava a verificar-se de forma diferente. Os dados obtidos pelo nosso estudo revelaram não haver diferenças entre os professores do género masculino e do género feminino.

4- Limitações do estudo e recomendações

- No nosso estudo não temos dados sobre a qualidade da motivação porque a própria TAD já prevê que esta se reflita nas estratégias utilizadas. Outro motivo é porque houve outro colega de curso que está a estudar exatamente esses dados sobre a mesma amostra.

- O reduzido número de estagiários existentes na amostra, o que faz com que no tratamento de dados as correlações altas não sejam significativas.

- Na discussão dos resultados tivemos alguma dificuldade em encontrar estudos que fossem comparáveis com o nosso, razão pela qual tivemos de comparar o nosso estudo, que é com professores, com um estudo com alunos. Sabemos que o contexto que envolve os professores é ligeiramente diferente do dos alunos, mas como o que a teoria prevê é sobre pessoas, comparamos as associações do nosso estudo com as do estudo de Standage e Gillison (2007).

- Finalmente o valor do alfa de Cronbach do suporte à autonomia, referente ao questionário TASQ, ficou um pouco abaixo do que seria desejável. Os resultados obtidos com esta escala, são por este motivo menos fiáveis, recomendamos que os resultados sejam confirmados em estudos futuros.

Conclusão

Em jeito de conclusão recordamos as descobertas que consideramos mais importantes. O nosso estudo verificou que a satisfação das necessidades psicológicas básicas, estavam associadas ao envolvimento e à estrutura. No entanto, estes níveis de satisfação não estiveram associados às estratégias de suporte de autonomia.

Reflexão final

Este trabalho que surge no âmbito da Unidade Curricular “Seminário/Elaboração do Relatório de Estágio” permitiu-me colocar em prática os conhecimentos adquiridos relativamente à metodologia de investigação. Outra possibilidade que este trabalho me deu foi de conhecer a TAD, que serviu de base ao mesmo. Tive assim oportunidade de aprender de forma detalhada

e compreender diferentes aspetos que a rodeiam, tanto de uma perspetiva geral, como mais específica, ao nível da EF, com as suas dinâmicas envolvendo a escola, os professores e os alunos.

Foi interessante verificar à medida que me ia inteirando da TAD, conseguia também identificar algumas destas estratégias na ação de alguns professores com que me cruzei neste curso de mestrado. Recordo um deles que sublinhava sempre a necessidade de fornecer aos alunos um significado racional às atividades a desenvolver. Recordo também um trabalho que realizei sobre estratégias a usar nas aulas de EF em que vários autores indicavam a necessidade de dar opções de escolha aos alunos (suporte à autonomia) de forma a aumentar a motivação dos alunos. Esta estratégia foi inclusivamente apresentada num dos meus seminários de estágio e logo aí, perante os colegas de grupo partilhei a minha descrença nesta estratégia com os meus colegas, uma vez que considerava-a difícil de aplicar e muitas em muitas situações poderia até ser contraproducente. Opinião esta, que mereceu o acordo dos colegas presentes. Apesar de na altura ter esta opinião, a verdade é que até já fazia algumas tentativas de promover a autonomia dos alunos, procurando ser menos controlador. Com o conhecimento adquirido através do estudo feito para este trabalho, passei a compreender como posso efetivamente promover a motivação autónoma dos alunos. Tenho, no entanto, a perfeita noção que passar todo este conhecimento para a prática não será automático. Será necessário adotar uma postura bem autocrítica e bem consciente para conseguir efetivamente aplicar com sucesso estas estratégias motivacionais nas minhas aulas de EF. Como já referi atrás, ao longo do meu percurso profissional tenho de algum modo tentado incrementar alguma autonomia nas turmas com quem tenho trabalhado, no entanto, sentia que por vezes não tinha capacidade para o fazer uma vez que considerava que tal tentativa colidia com o necessário controlo da turma. Por outro lado, vejo que muitas vezes a perceção de muitos colegas e não só de colegas, mas também pais e funcionários, vai no sentido de considerar a postura mais controladora do professor como sendo a mais adequada, como sendo a de um bom professor, interpretando-a como um indicador de competência.

Os resultados obtidos no nosso estudo suportam esta minha opinião, acerca dos colegas de EF, tendo concluído que mesmo que os professores estejam satisfeitos ou relativamente satisfeitos com as suas necessidades psicológicas básicas, não conseguem suportar a autonomia dos alunos. Tendo em conta que segundo Reeve, et al (2004) tanto professores estagiários como não estagiários, podem melhorar a sua capacidade de fornecer suporte à

autonomia, seria importante haver uma aposta na formação contínua dos professores. Oferecer aos professores de EF, ações de formação acreditadas para a progressão na carreira docente, que incidissem sobre a motivação na EF e mais especificamente na TAD, poderia proporcionar aos profissionais de EF uma oportunidade para melhorarem significativamente o seu desempenho na sala de aula.

Neste momento tenho já uma dúzia de anos de experiência profissional como docente, razão pela qual um dos aspetos que mais prazer me deu ao participar neste trabalho foi compreender o que diz a TAD acerca da satisfação das necessidades psicológicas dos professores. Tal permitiu-me constatar que existem estudos que suportam a atual insatisfação dos docentes face a alguns dos obstáculos que têm de enfrentar presentemente na escola. Estudos como o de Pelletier, et al., (2002), Taylor, et al. (2008), ou Taylor et al. (2009), que abrangem o efeito das pressões no trabalho sobre a AD dos professores, permitem-nos questionar algumas das medidas levadas à prática pelo ministério da educação ao longo da última década. A forma como algumas escolas tem levado à risca estas medidas a que me referi, que nada mais conseguem do que uma tremenda burocratização do trabalho do professor e ocupação do horário dos docentes com excesso de reuniões de utilidade tantas vezes questionável, pode agora ser questionada com argumentos científicos. Nós professores, trabalhamos diariamente na escola e temos agora a possibilidade de nos locais próprios, argumentar com uma base científica contra algumas das medidas atrás referidas.

Gostaria ainda de recordar o ponto de partida deste nosso estudo. O contributo da EF para a saúde dos alunos, foi o mote que nos levou até à necessidade melhorar a motivação dos alunos. Como afirma Fairclough e Stratton (2005) a EF só pode ser um complemento do volume diário da AF dos jovens, como tal gostaria de deixar algumas das recomendações políticas e práticas escolares que segundo Pate et al. (2006), contribuiriam e muito para a capacidade das escolas fornecerem às crianças e jovens a AF de que necessitam para a saúde ao longo da vida.

Em primeiro lugar as escolas devem assegurar que todas as crianças e jovens participam no mínimo em 30 minutos de AFMV durante o dia escolar, o que inclui o tempo gasto ativamente nas aulas de EF. A AF adicional deve ser fornecida através de programas extracurriculares e de ligações a programas comunitários. Em segundo, as escolas devem aos estudantes de todos os níveis, programas de EF com evidências relacionadas com a saúde, atendendo aos padrões nacionais. Estes programas devem fornecer quantidade substancial de

AFMV e devem ensinar aos estudantes habilidades motoras e comportamentais necessárias para se comprometer com a AF ao longo da vida. Em terceiro, as escolas devem ampliar as oportunidades de AF fornecendo clubes, aulas, desportos internos, e programas desportivos interescolares que atendam às necessidades e aos interesses de todos os alunos. Em quarto, a escola deve promover o andar a pé e de bicicleta e os dirigentes escolares devem trabalhar com as autoridades locais para assegurar que os estudantes têm rotas seguras para caminhar e andar de bicicleta para a escola. Em quinto, o ensino básico deve proporcionar às crianças pelo menos 30 minutos de recreio durante cada dia de escola.

A riqueza do conhecimento obtido com este trabalho vai em primeiro lugar, contribuir para a melhoria do meu desempenho profissional na sala de aula, melhorando a qualidade da motivação dos alunos. Em segundo lugar, permite-me ter argumentos científicos para colaborar com os órgãos escolares de modo a tornar as suas práticas mais direcionadas para dar respostas aos alunos e menos vocacionadas para criar estatísticas do agrado do Ministério da Educação. Considero também que as recomendações políticas e práticas escolares apresentadas, podem e devem ser usadas pelos professores de modo a colaborar com os órgãos escolares de modo a dar uma resposta adequada às necessidades dos alunos.

Bibliografia

- Baptista, F. (UTL-F., Mónica Silva, A. (UTL-F., Aguiar Santos, D. (UTL-F., Mota, J. (UP-F., Santos, R. (UP-F., & Vale, (UP-FD) Susana. (2011). *LIVRO VERDE da atividade física* (p. 140).
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. a., Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E. M. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement Invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167–187. doi:10.1111/j.1758-0854.2012.01067.x
- Cardon, G., Verstraete, S., Clercq, D. De, & Bourdeaudhuij, I. De. (2004). Physical Activity Levels in Elementary-School Physical Education : A Comparison of Swimming and Nonswimming Classes, 252–263.
- Chia, M. (2009). Pitfalls of Physical Inactivity and Innovative Intervention Programmes to Reduce Physical Inactivity and Increase Physical Activity Among Singapore Youths. *Sport Science*, 2, 105–110.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. *M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), Self*

processes and development. The Minnesota symposium on child psychology. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 43–77.

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. doi:10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E., Vallerand, R., Pelletier, L., & Ryan, R. (1991). Motivation and Education: The Self-Determination Perspective. *Educational Psychologist, 26*(3), 325–346. doi:10.1207/s15326985ep2603&4_6

Duarte, A., & Botelho, A. (1999). Relação entre a prática de atividade física e o estado de bem-estar, em estudantes adolescentes. *Horizonte, XV, n°90*, 5–7.

Edmunds, Jemma, Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2009). HELPING YOUR CLIENTS AND PATIENTS TAKE AND PATIENTS TAKE OWNERSHIP OVER THEIR EXERCISE : Fostering Exercise Adoption, Adherence, and Associated Well-being. *ACSM's HEALTH & FITNESS JOURNAL, 13*(3), 20–25.

Edmunds, Jenna, Ntoumanis, N., & 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.

Evenson, K. R., Ballard, K., Lee, G., & Ammerman, A. (2009). Implementation of a school-based state policy to increase physical activity*. *The Journal of school health, 79*(5), 231–8, quiz 244–6. doi:10.1111/j.1746-1561.2009.00403.x

Fairclough, S., & Stratton, G. (2005). “Physical education makes you fit and healthy”. Physical education’s contribution to young people's physical activity levels. *Health education research, 20*(1), 14–23. doi:10.1093/her/cyg101

Jacinto, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *PROGRAMA DE EDUCAÇÃO FÍSICA 10º, 11º e 12º ANOS CURSOS CIENTÍFICO-HUMANÍSTICOS E CURSOS TECNOLÓGICOS.*

Jago, R., McMurray, R. G., Bassin, S., Pyle, L., Bruecker, S., Jakicic, J. M., ... Volpe, S. L. (2009). Modifying middle school physical education: piloting strategies to increase physical activity. *Pediatric exercise science, 21*(2), 171–85. Retrieved from <http://www.pubmedcentral.nih.gov/articlerender.fcgi?artid=2705879&tool=pmcentrez&rendertype=abstract>

Kanioglou, A., & Drakou, A. (n.d.). Physical activity and practice time through practical lessons of senior-undergraduates of physical education.

Kjønniksen, L., Anderssen, N., & Wold, B. (2009). Organized youth sport as a predictor of physical activity in adulthood. *Scandinavian journal of medicine & science in sports, 19*(5), 646–54. doi:10.1111/j.1600-0838.2008.00850.x

Miguel António da Silva Costa - Relação entre a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas e as estratégias motivacionais empregues pelos professores de EF do 3º ciclo e do ensino secundário.

Ong, C. O., & Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning , collaboration and supervision during the practicum : A literature review, *4*(11), 515–524.

Pallant, J. (2001). *SPSS survival manual - A step by step guide to data analyses using SPSS* (p. 303).

Pate, R. R., Davis, M. G., Robinson, T. N., Stone, E. J., McKenzie, T. L., & Young, J. C. (2006). Promoting physical activity in children and youth: a leadership role for schools: a scientific statement from the American Heart Association Council on Nutrition, Physical Activity, and Metabolism (Physical Activity Committee) in collaboration with the Co. *Journal of the American heart Association*, (11), 1–12.
doi:10.1161/CIRCULATIONAHA.106.177052

Pate, R. R., O'Neill, J. R., & Mc Iver, K. L. (2011). Physical Activity and Health : Does Physical Education Matter ?, 19–35.

Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, *94*(1), 186–196. doi:10.1037//0022-0663.94.1.186

Proença, J. (1999). Questionar a Educação (Física): Da definição de prioridades para a escola e para a vida à flexibilidadedos currículos.pdf. *Revista Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, *1*, pp. 132–135.

Reeve, J., Bolt, E., & Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of Educational Psychology*, *91*(3), 537–548.
doi:10.1037//0022-0663.91.3.537

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing Students' Engagement by Increasing Teachers' Autonomy Support. *Motivation and Emotion*, *28*(2), 147–169. doi:10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Região de Lisboa. (2013). *Wikipédia*. Retrieved from http://pt.wikipedia.org/wiki/Região_de_Lisboa

Rock, T. C., & Levin, B. (2002). Collaborative Action Research Projects : Enhancing Preservice Teacher Development in Professional Development Schools, 7–21.

Rowe, P., Schuldheisz, J., & Fox, S. (2004). Measuring Students ' Physical Activity Levels : Validating SOFIT for Use With High-School Students, 235–251.

Seefeldt, V., Malina, R. M., & Clark, M. a. (2002). Factors affecting levels of physical activity in adults. *Sports medicine (Auckland, N.Z.)*, *32*(3), 143–68. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11839079>

Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the Classroom : Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year, *85*(4), 571–581.

- 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(Pt 3), 411–33. doi:10.1348/000709904X22359
- Standage, M., & Gillison, F. (2007). Students' motivational responses toward school physical education and their relationship to general self-esteem and health-related quality of life. *Psychology of Sport and Exercise*, 8(5), 704–721. doi:10.1016/j.psychsport.2006.12.004
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007a). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747–760. doi:10.1037/0022-0663.99.4.747
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007b). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747–760. doi:10.1037/0022-0663.99.4.747
- 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(2), 235–243. doi:10.1016/j.psychsport.2008.09.002
- 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. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18369244>
- 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. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/18369244>
- Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E. A., & Pierson, L. H. (1988). Teacher as social context: A measure of teacher provision of involvement, structure and autonomy support. *Tech. Rep. Rochester. NY: University of Rochester., No. 102.*
- Wolters, C. a., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193. doi:10.1037/0022-0663.99.1.181
- World Health Organization. (2010). Global recommendations on physical activity for health.

Miguel António da Silva Costa - Relação entre a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas e as estratégias motivacionais empregues pelos professores de EF do 3º ciclo e do ensino secundário.

Anexos

Anexo 1

Questionário de Caracterização – Professores de EF

Questionário de Caracterização – Professores de EF

No âmbito do Centro de Estudos em Exercício e Saúde da Faculdade de Educação Física e Desporto da ULHT, pretende-se estudar um conjunto de fatores relacionados com o processo de ensino-aprendizagem e com a atuação dos professores e dos alunos nas aulas de EF. Solicita-se a sua colaboração, agradecendo a atenção dispensada.

Leia cuidadosamente cada questão antes de responder. De notar que não existem respostas corretas ou erradas, isto é, a resposta é boa desde que transmita a sua verdadeira opinião. Assim, agradecemos que responda com a máxima sinceridade. As suas respostas serão sigilosas e anónimas. Os dados constantes nos questionários apenas serão trabalhados por investigadores afetos ao projeto.

Nº _____ (A preencher pelo investigador)

COD: _____ (A preencher pelo investigador)

1. Data de preenchimento: ___ / ___ / ___

2. Sexo: Feminino Masculino

3. Data de Nascimento: ___ / ___ / ___

4. Formação académica

Licenciatura: Sim__ Não__

Na área da Educação Física e Desporto Sim__ Não__

Outra: _____

Mestrado: Sim__ Não__

Na área da Educação Física e Desporto Sim__ Não__

Outra: _____

Doutoramento Sim__ Não__

Na área da Educação Física e Desporto Sim__ Não__

Outra: _____

5. Prática profissional

É professor estagiário? Sim _____ não _____

Indique o número de anos de experiência profissional enquanto professor de EF:

Total _____ No Secundário _____ No 3º Ciclo _____

Trabalha atualmente numa escola inserida num mega-agrupamento? Sim__ Não__

Indique o número de anos de experiência profissional em escolas inseridas em mega-agrupamentos: _____

Anexo 2

EContUti: Estratégias Contextuais Utilizadas / Teacher as a Social Context
Questionnaire (TASCQ)

EContUti

Os professores de EF podem usar várias estratégias para trabalhar com os seus alunos. Indique, para cada uma das afirmações seguintes, até que ponto ela corresponde à sua prática.

Escala: 0 (nada verdade para mim) a 4 (totalmente verdade para mim)

1. Mostro aos meus alunos que me importo e gosto de trabalhar com eles	0 1 2 3 4
2. Conheço os meus alunos bastante bem	0 1 2 3 4
3. Dedico tempo aos meus alunos	0 1 2 3 4
4. Os meus alunos podem contar comigo; eu estou lá para eles	0 1 2 3 4
5. Quando tenho de corrigir a execução dos alunos procuro sempre fazê-lo de imediato e explicando porquê	0 1 2 3 4
6. Procuro ser claro acerca do que se espera conseguir com cada exercício	0 1 2 3 4
7. Acho difícil reconhecer quando os alunos precisam de exercícios mais desafiantes	0 1 2 3 4
8. Quando os alunos não compreendem determinado exercício, tento uma abordagem diferente	0 1 2 3 4
9. Procuro dar aos alunos várias possibilidades de escolha sobre os exercícios a realizar	0 1 2 3 4
10. Durante a realização dos exercícios, procuro dirigir os meus alunos, passo a passo	0 1 2 3 4
11. Procuro respeitar as decisões que os meus alunos tomam acerca do exercício	0 1 2 3 4
12. Procuro explicar aos meus alunos o porquê da realização de determinados exercícios	0 1 2 3 4
13. Mostro aos meus alunos que aprecio o tempo que passamos em conjunto	0 1 2 3 4
14. Apercebo-me do que se vai passando com os meus alunos ao longo da aula	0 1 2 3 4
15. Costumo criar oportunidades para conversar com os meus alunos	0 1 2 3 4
16. Às vezes sinto que não consigo dar resposta satisfatória às necessidades dos meus alunos	0 1 2 3 4
17. Nem sempre tenho tempo para acompanhar o processo dos meus alunos	0 1 2 3 4
18. Falo com os meus alunos sobre as expectativas que eles têm acerca do exercício	0 1 2 3 4
19. Trabalho com os meus alunos diferentes formas de ultrapassarem as suas dificuldades nos exercícios	0 1 2 3 4
20. Costumo verificar se os alunos estão preparados para começar um novo exercício	0 1 2 3 4
21. Normalmente, procuro dar aos meus alunos o mínimo de escolha possível	0 1 2 3 4
22. Muitas vezes, dou por mim a dizer aos meus alunos tudo o que têm de fazer no que diz respeito ao exercício	0 1 2 3 4
23. Procuro, dentro do possível, considerar as opiniões dos alunos nos meus planos de aula	0 1 2 3 4
24. Procuro encorajar os meus alunos a pensarem sobre a importância que determinados exercícios podem ter para eles	0 1 2 3 4

Anexo 3

SNPB: Escala de satisfação das necessidades psicológicas básicas / BPNWS - Basic Psychological Needs at Work Scale

ESNPB

As frases seguintes descrevem diferentes experiências que as pessoas têm enquanto trabalham. Por favor, responda com base naquilo que HABITUALMENTE sente quando trabalha na atividade que indicou exercer predominantemente.

Escala: 1 (Discordo totalmente) a 6 (Concordo totalmente)

1. Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto-me compreendido(a)	1 2 3 4 5 6
2. Sinto que tenho capacidade para desempenhar bem o meu trabalho	1 2 3 4 5 6
3. O meu trabalho permite-me tomar decisões	1 2 3 4 5 6
4. Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto-me ouvido(a)	1 2 3 4 5 6
5. Sinto-me competente no trabalho	1 2 3 4 5 6
6. Posso basear-me no meu próprio julgamento para resolver problemas no meu trabalho	1 2 3 4 5 6
7. Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto que posso confiar nelas	1 2 3 4 5 6
8. Sou capaz de resolver os problemas que surgem no trabalho	1 2 3 4 5 6
9. Sinto que posso assumir responsabilidades no meu trabalho	1 2 3 4 5 6
10. Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto que sou um amigo(a) para elas	1 2 3 4 5 6
11. Sou bem-sucedido no meu trabalho	1 2 3 4 5 6
12. No meu trabalho, sinto-me livre para realizar as minhas tarefas à minha maneira	1 2 3 4 5 6

Anexo 4

Carta dirigida às escolas, com pedido de autorização para aplicar os questionários.

"Exmº Sr. Diretor

Venho por este meio solicitar autorização para contactar os colegas do grupo de Educação Física, a fim de obter a sua colaboração na aplicação de inquéritos relativos ao trabalho de investigação que estou a realizar no âmbito do mestrado em ensino de Educação Física.

Estes inquéritos abordam a motivação para as aulas de Educação física e destinam-se aos próprios colegas e aos alunos do 3º ciclo e do secundário. O seu preenchimento não deve demorar mais do que uns 20 minutos. Após a conclusão deste estudo, pretendo dar conhecimento à escola sobre os resultados obtidos.

Obrigado pela atenção"