

UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas
Departamento de Ciências do Desporto

MOTIVAÇÃO PARA A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Estudo Comparativo dos Fatores Motivacionais Subjacentes à Teoria da Autodeterminação Entre Alunos do Ensino Básico e Secundário da Cidade da Guarda

Rui Miguel Fonseca Venâncio

Relatório de Estágio apresentado com vista à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário (2º ciclo de estudos).

Orientação: Professor Doutor Júlio Manuel Cardoso Martins

Covilhã, Outubro de 2011

É na simplicidade dos momentos que encontro a grandiosidade da vida...

Obrigado Pai, Mãe, Filipe, Liseta, Valentina e Eva, por me fazerem regressar a casa fim-de-semana após outro, e encontrar esses momentos.

Agradecimentos

O presente trabalho não teria sido possível sem a colaboração, participação e esforço conjugado de um elevado número de pessoas. Quero aqui prestar os meus mais sinceros agradecimentos, expressando a maior gratidão e reconhecimento:

- *Professor Doutor Júlio Martins*, por ser o meu orientador, pela amabilidade e prontidão com que sempre se disponibilizou a ajudar-me, pela forma como me esclareceu as dúvidas, que tantas vezes pareciam um obstáculo intransponível, pelas pertinentes e oportunas retificações finais feitas a este trabalho.
- *Professor Doutor Luís Cid*, pela disponibilidade, prontidão, vontade e entusiasmo com que me ajudou, atualizou e mostrou a grandiosidade do exemplo e da amizade.
- *Mestre Ana Alexandra Pires*, pelo apoio, bem receber, partilha e amizade incondicional.
- *Aos Diretores das escolas públicas do ensino básico e secundário da cidade da Guarda*, pela compreensão e presteza com que acolheram este estudo e autorizaram a sua implementação.
- *Aos colegas professores de educação física*, das escolas citadas, pela sua prestação incondicional.
- *Aos elementos da Amostra*, alunos das referidas escolas, sem eles não teria sido possível.
- *Dr.ª Ana Couto*, pelas correções ortográficas, gramaticais e pelo apoio incondicional.
- *Aos Meus Pais, Irmãos e Sobrinhas*, pois afinal são os que mais me compreendem, ajudam, e motivam.
- *A todos* aqueles que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho e que por motivo de esquecimento não foram referidos.

“Eu não me envergonho de corrigir os meus erros nem mudar as minhas opiniões, porque não me envergonho de raciocinar e aprender.”

Alexandre Herculano

Resumo

Estudo Comparativo dos Fatores Motivacionais Subjacentes à Teoria da Autodeterminação Entre Alunos do Ensino Básico e Secundário da Cidade da Guarda

A Teoria da Autodeterminação é uma abordagem psicológica sobre a motivação, que se preocupa com as causas e as consequências da forma como o ser humano regula o seu comportamento. Preconiza ainda, que a base do comportamento autodeterminado (regulação para formas intrinsecamente motivadas) passa pela satisfação de três necessidades psicológicas básicas (competência, autonomia e relacionamento). Este modelo teórico pode fornecer informações importantes sobre o processo motivacional dos alunos para as aulas de educação física.

Assim sendo, o principal objetivo deste estudo é analisar as diferenças entre os alunos em final de ciclo de ensino, no que se refere à perceção da satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, bem como, em relação à forma como regulam o seu comportamento para formas mais autodeterminadas (motivação intrínseca e identificada), menos autodeterminadas (motivação introjectada e externa) e amotivação (ausência de motivação).

Participaram neste estudo 342 alunos ($n=342$) das cinco escolas públicas do ensino básico e secundário da cidade da Guarda, de ambos os géneros (179 femininos; 163 masculinos), distribuídos pelos seguintes anos de escolaridade: 106 do 6º ano ($n= 106$), 119 do 9º ano ($n= 119$) e 117 do 12º ano ($n= 117$), com uma média de idades de 14.8 ± 2.7 anos (entre os 11 e 20 anos). Para além de todos os alunos frequentarem de forma assídua as aulas de educação física, 120 participavam ainda regularmente nas atividades do desporto escolar em diversas modalidades. Para a recolha dos dados foram utilizadas as versões portuguesas da *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNESp) e do *Perceived Locus of Causality* (PLOCp).

Os resultados revelaram diferenças significativas entre os alunos do 6º ano de escolaridade e os restantes alunos do 9º e 12º ano de escolaridade, no que concerne à satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia, apresentando os alunos do 6º ano níveis mais elevados do que os restantes. No que respeito à regulação do comportamento, também se verificaram diferenças no mesmo sentido, ou seja, os alunos do 6º ano regulam mais o seu comportamento para formas autónomas (motivação intrínseca e motivação identificada) em relação aos do 9º e do 12º ano. No entanto, por outro lado, verificou-se também que os alunos do 6º ano são aqueles que regulam o seu comportamento para formas mais controladoras (motivação introjectada e motivação externa), em relação aos restantes.

Palavras-chave: Teoria da Autodeterminação, Educação Física, Necessidades Psicológicas Básicas, Motivação, Regulação do Comportamento.

Abstract

Comparative Study of Motivational Factors Underlying the Theory of Self-Determination Among Students in Elementary and Secondary Education in Guarda - Portugal

Self-Determination Theory is a psychological approach on motivation, which is concerned with the causes and consequences of how humans regulate their behaviour. It suggests that the basis of self-determined behaviour (regulation for intrinsically motivated forms) is the satisfaction of three basic psychological needs (competence, autonomy and relationship). This theoretical model can provide important information about the motivational process of students for physical education classes.

Therefore, the aim of this study is to analyze the differences between students in the final cycle of education, with regard to the perception of satisfaction of basic psychological needs for autonomy, competence and relationships as well as in relation to how regulate their behaviour towards more self-determined (intrinsic motivation and identified), less self-determined (introjectada and external motivation) and amotivation (lack of motivation).

In this study, took part 342 students ($n = 342$) from the five public elementary and secondary schools in Guarda. The students belonged to the both sexes (179 female, 163 male), distributed by the following school years/grades: 106 in 6th grade ($n = 106$), 119 in 9th grade ($n = 119$) and 117 in 12th grade ($n = 117$), with an average age of 14.8 ± 2.7 years (between 11 and 20 years). In addition to all students attending assiduously to the physical education classes, we can say that 120 of these participated regularly in school sports activities in various forms. For data collection we used the Portuguese versions of the Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNEsp) and Perceived Locus of Causality (PLOCp).

The results revealed significant differences between students in the 6th grade and other students in 9th and 12th grade, with regard to satisfaction of basic psychological needs for autonomy, featuring students from 6th grade levels higher than other students in the study. In this sense, and with respect to the regulation of behaviour, also the 6th year students regulate their behaviour towards more autonomous (intrinsic motivation and identified motivation). On the other hand, there is also the 6th year students are those that regulate their behaviour towards more controllers (introjectada motivation and external motivation), in relation to other students.

Keywords: Self-Determination Theory, Physical Education, Basic Psychological Needs, Behavioural Regulation Motivation.

Índice

Resumo	V
Abstract	VI
Lista de Figuras	IX
Lista de Tabelas	X
Lista de Acrónimos	XI
1. Introdução	1
1.1 Pertinência do Estudo	1
1.2 Definição do Problema, Objetivos, Hipóteses e Variáveis	2
1.2.1 Problema	2
1.2.2 Objetivos do Estudo	3
1.2.3 Hipóteses	3
1.2.4 Variáveis	3
2. Revisão da Literatura	4
3. Metodologia	9
3.1 Amostra	9
3.2 Instrumentos	9
Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas	9
Regulação Motivacional do Comportamento	10
3.3 Procedimentos	11
3.3.1 Recolha de dados	11
3.3.2 Estatísticos	11
4. Apresentação e Discussão dos Resultados	12
4.1 Apresentação dos Resultados	12
4.2 Discussão dos Resultados	16

4.2.1 Análise Descritiva	16
4.2.2 Análise das Diferenças	18
5. Conclusão	22
6. Referências Bibliográficas	24
7. Anexos	28
Instrumentos de Avaliação (questionário)	29
Notas protocolares de aplicação do questionário	31

Lista de Figuras

Figura 1. Teoria da Autodeterminação (SDT)

4

Lista de Tabelas

Tabela 1. Caraterização dos Participantes em Função do Ano de Escolaridade	9
Tabela 2. Caraterização dos Participantes em Função da Idade /Ano de Escolaridade	12
Tabela 3. Caraterização dos Participantes em Função da Representatividade de Género	13
Tabela 4. Caraterização dos Participantes em Função do Participação no Desporto Escolar	13
Tabela 5. Resultados Obtidos na Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas	14
Tabela 6. Resultados Obtidos na Regulação da Motivação	15
Tabela 7. Análise das Médias Gerais	16
Tabela 8. Análise das Diferenças de Atitude em Função do Ano de Escolaridade	18
Tabela 9. Correlações entre Idade e as Variáveis do Estudo	20

Lista de Acrónimos

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS USADOS.

Abreviatura	Nomenclatura
-------------	--------------

SDT	Self-Determination Theory (Teoria da Autodeterminação)
-----	--

1. Introdução

1.1 Pertinência do Estudo

A curiosidade foi indubitavelmente a característica que fez com que os nossos ancestrais levantassem a cabeça para verem além do horizonte. Muitos milênios volvidos a mesma levou-nos para além do nosso planeta e permitiu-nos conhecer uma imensidão de saberes e usufruir de tecnologias consideradas há poucos anos como ficção. Se a curiosidade é um comportamento que caracteriza, define e orienta em grande medida o homem, saber quais as motivações que alicerçam este e outros comportamentos é sem dúvida um desafio ao qual não ficamos alheios. Surgem assim, de uma forma lúta, a curiosidade e a motivação como conceitos chave deste trabalho.

Reportando-nos ao nosso trabalho, a curiosidade surge, principalmente devido à observação, consolidada em doze anos de funções docente junto dos alunos do 2º, 3º ciclo e secundário, como professor de educação física. A curiosidade por sabermos quais as variáveis motivacionais que fazem com que a participação nas aulas de educação física apresente uma variação observável ao nível do dinamismo, empenho e satisfação, diminuindo e diferindo aparentemente os referidos níveis tendo em conta o aumento dos anos de escolaridade. Em suma, é o estudo da motivação aplicada ao contexto da educação física, que emerge como tema fulcral do presente trabalho.

Na verdade e de acordo com Roberts (2001), existem pelo menos trinta e duas teorias distintas sobre a motivação, sendo este um dos “*tópicos que os investigadores mais têm dedicado o seu tempo e energia*” (Biddle & Mutrie, 2001, p.27).

Recentemente, numa revisão da literatura sobre este tema (Kingston, Harwood, & Spray, 2006), consideraram que as teorias sociocognitivas, entre as quais a teoria da autodeterminação (SDT), estão entre as mais populares e contemporâneas abordagens teóricas que têm sido utilizadas para examinar os processos motivacionais no campo da psicologia do desporto e do exercício.

A SDT, que foi desenvolvida por Deci e Ryan (1985), é uma macro teoria sobre a motivação humana que se preocupa com o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais, mais concretamente, com as causas e as consequências do comportamento autónomo (intrinsecamente motivado). De acordo com os seus autores (Ryan & Deci, 2000, 2002, 2007), a SDT pressupõe que a motivação do sujeito não está diretamente relacionada com os fatores do envolvimento social, uma vez que estes fatores são mediados por três necessidades psicológicas básicas fundamentais ao desenvolvimento humano: autonomia, competência e relacionamento. São estas necessidades que determinam a regulação do comportamento dos sujeitos, que assenta num *continuum* motivacional que oscila entre as formas menos e mais autodeterminadas (motivação

autónoma ou motivação controladora). Por outras palavras, esta teoria defende que a motivação não é conceptualmente dicotómica (extrínseca e intrínseca), mas que sim um processo contínuo que regula o comportamento do sujeito, podendo oscilar entre vários níveis de autodeterminação.

Nos últimos anos a SDT, tem sido utilizada como modelo teórico de suporte de diversos estudos, com aplicações em vários contextos, nomeadamente, no desporto (Gagne, Ryan, & Bargmann, 2003; Reinboth & Duda, 2006), no exercício (Edmunds, Ntoumanis, & Duda, 2006; Hagger & Chatzisarantis, 2008) e na educação física (Ntoumanis, 2001; Standage, Duda, & Ntoumanis, 2003, 2005).

Por essa razão, segundo Standage, Gillison e Treasure (2007), a aplicação desta teoria tem permitido desenvolver o conhecimento sobre a motivação dos sujeitos no contexto da educação física, ao nível das ligações entre a forma como os alunos regulam o comportamento e as consequências motivacionais que daí advém (Standage, et al., 2003). De facto, vários estudos mostram que formas mais autodeterminadas correspondem a um aumento da participação nas aulas de educação física (opcional), o que promove um efeito emocional positivo, aumenta a concentração, eleva o esforço, aumenta o interesse em tarefas desafiadoras e diminui a infelicidade e o aborrecimento em relação às aulas (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Lázaro, & Dosil, 2004; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, M., Duda, J. & Ntoumanis, N. (2005). Para além disso, de acordo com alguns autores (Biddle, Soos, & Chatzisarantis, 1999; Lim & Wang, 2009; Sproule, Wang, Morgan, McNeill, & McMorris, 2007; Standage, et al., 2003), os alunos que apresentam comportamentos mais autodeterminados, são aqueles que aceitam melhor as novas tarefas.

Assim sendo, talvez fosse importante saber um pouco mais sobre a forma como os alunos do 2º, 3º ciclo e secundário, veem satisfeitas as necessidades psicológicas básicas (autonomia, relacionamento e competência) e como regulam o seu comportamento para formas mais ou menos autodeterminadas (motivação autónoma ou motivação controladora), nas aulas de educação física. Só assim poderemos saber se as referidas variáveis diferem ou não nos grupos em estudo e as consequências práticas ao nível do dinamismo, empenho e satisfação, nas aulas mencionadas.

1.2 Definição do Problema, Objetivos, Hipóteses e Variáveis

1.2.1 Problema

Na sequência do enquadramento teórico sobre o tema proposto, parece-nos pertinente apresentar a questão à qual procuraremos dar resposta, face à temática deste estudo:

Será que existem diferenças entre os alunos do 6º, 9º e 12º ano de escolaridade, relativamente às variáveis subjacentes à Teoria da Autodeterminação, nomeadamente a satisfação das necessidades psicológicas básicas e a forma como regulam a sua motivação nas aulas de educação física?

1.2.2 Objetivos do Estudo

Desta forma, será nossa intenção, através da realização desta investigação, analisar as diferenças entre os alunos em final de ciclo de ensino, no que se refere à perceção da satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, bem como, na forma como regulam o seu comportamento para formas mais autodeterminadas (motivação intrínseca e identificada), menos autodeterminadas (motivação introjectada e externa) e amotivação (ausência de motivação).

1.2.3 Hipóteses

Tomando em consideração o nosso problema, podemos apresentar as seguintes hipóteses:

H1: Existem diferenças entre os alunos dos distintos ciclos de ensino, no que se refere à forma como os mesmos sentem satisfeitas as três necessidades psicológicas básicas, nas aulas de educação física.

H2 - Existem diferenças entre os alunos dos distintos ciclos de ensino, no que se refere aos diferentes tipos de motivação, através dos quais regulam o seu comportamento nas aulas de educação física.

1.2.4 Variáveis

De acordo com o explanado definimos as seguintes variáveis:

Variável Dependente - Satisfação das necessidades psicológicas básicas e regulação da motivação.

Variável Independente - Anos de escolaridade.

2. Revisão de Literatura

Nas últimas décadas temos assistido a um crescimento do interesse e envolvimento na atividade física na generalidade dos países. Formas de exercício que promovam a forma física, favoreçam a saúde, o bem-estar psicológico e funcionamento geral tornaram-se centrais para a vida de muitas pessoas. Esta exponenciação quantitativa e qualitativa da atividade física despoletou várias questões, entre elas as relativas aos motivos deste aumento. Resulta assim que a motivação é energia para fazer, para realizar algo numa determinada direção (sei o que quero fazer, ter ou para onde ir) e numa determinada intensidade (envolvo-me com diferentes graus de intensidade na direção que seleccionei para a minha ação, isto é, quero muito ou quero pouco aquilo que gostaria de fazer ou conseguir).

Do vasto leque de teorias sociocognitivas referenciadas, resulta que de entre as mais populares e contemporâneas abordagens teóricas que têm sido utilizadas para examinar os processos motivacionais no campo da psicologia do desporto e do exercício, de acordo com uma recente revisão da literatura levada a cabo por (Kingston et al., 2006), surge a Teoria da Autodeterminação (SDT: Deci & Ryan, 1985).

De facto, nos últimos anos a Teoria da Autodeterminação (SDT: Deci & Ryan, 1985), tem sido utilizada como modelo teórico de suporte de diversos estudos, com aplicações em vários contextos, nomeadamente, no desporto (Gagne, et al., 2003; Reinboth & Duda, 2006), no exercício (Edmunds, et al., 2006; Hagger & Chatzisarantis, 2008) e na educação física (Ntoumanis, 2001; Standage, et al., 2003, 2005).

A SDT (ver figura 1) é uma macro teoria sobre a motivação humana que se preocupa com o desenvolvimento e funcionamento da personalidade em contextos sociais, mais concretamente, com as causas e as consequências do comportamento autodeterminado.



Figura 1. Teoria da Autodeterminação (SDT: Deci & Ryan, 1985) (adaptado de Standage, et al., 2007, pp.72)

Segundo os seus autores (Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2007), esta teoria diz-nos que a motivação do sujeito não está diretamente relacionada com os fatores do envolvimento social, uma vez que a influência destes (e.g. clima das aulas, comportamento dos professores) é mediada pela satisfação de três “*componentes fundamentais*” (Ryan & Deci, 2007, pp.13), ou seja, as necessidades psicológicas básicas de autonomia (capacidade de regular as suas próprias ações), competência (capacidade de eficácia na interação com o envolvimento) e relação (capacidade de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais). São estas necessidades que vão determinar a regulação do comportamento do sujeito, que assenta num continuum motivacional e oscila entre formas menos e mais autodeterminadas do comportamento (controladoras vs autónomas). Os tipos de motivação contemplados são:

Amotivação - É um estado de falta de intenção para agir, ou seja, o sujeito não realiza o comportamento, nem tem intenções de o fazer (um aluno está amotivado quando diz: “*Eu realizo as aulas de educação física, mas realmente não sei porquê*”);

Motivação Extrínseca Externa - O sujeito realiza o comportamento para satisfazer exigências externas, ou seja, para obter recompensas ou evitar punições (um aluno está externamente motivado quando diz: “*Eu realizo as aulas de educação física porque é obrigatório*”);

Motivação Extrínseca Introjectada - O sujeito pressiona-se a ele próprio e a atividade é realizada para evitar sentimentos negativos (culpa e/ou ansiedade) (um aluno está motivado de forma introjectada quando diz: “*Eu realizo as aulas de educação física porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno*”);

Motivação Extrínseca Identificada - Reflete uma valorização consciente do comportamento que é aceite como pessoalmente importante. O sujeito identifica-se com o seu objetivo e valor (um aluno está motivado de forma identificada quando diz: “*Eu realizo as aulas de educação física porque posso aprender habilidades/ técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida*”);

*Motivação Extrínseca Integrada*¹ - O sujeito integra o comportamento como fazendo parte de si mesmo, existindo um elevado grau de congruência com outros valores e necessidades. No entanto, o

¹ De acordo com Pelletier, Fortier, Vallerand, Tuson e Blais (1995) este tipo de motivação não é normalmente visível em crianças e adolescentes, como tal raramente é ponderada em estudos nesta faixa etária. Para além disso, segundo Pelletier e Sarrazin (2007), a motivação extrínseca integrada representa uma variável latente

comportamento ainda é realizado pelo seu valor instrumental e não apenas pela satisfação que lhe está inerente (um aluno está motivado de forma integrada quando diz: *“Eu realizo as aulas de educação física porque o desporto faz parte da minha vida”*);

Motivação Intrínseca - O sujeito realiza uma determinada atividade pelo interesse, divertimento e satisfação que lhe está inerente. É o nível mais elevado de autonomia e representa o verdadeiro comportamento autodeterminado (um aluno está motivado intrinsecamente quando diz: *“Eu realizo as aulas de educação física devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas”*).

Em suma, de acordo com Deci e Ryan (2008b), a diferenciação central da SDT está entre a motivação autónoma (motivação intrínseca, integrada e identificada) e a motivação controladora (motivação introjectada e externa). No primeiro caso, os sujeitos regem os seus comportamentos por decisão e vontade própria, mas no segundo caso, os sujeitos sentem pressão para se comportarem de uma determinada forma. Por outro lado, a amotivação revela uma completa ausência de processo de regulação do comportamento. No entanto, não nos podemos esquecer, que é a satisfação das três necessidades psicológicas básicas que está na base do comportamento autodeterminado (Ryan & Deci, 2000b, 2002).

Ainda de acordo com Ryan e Deci (2000b), os sujeitos tendem a participar mais nas atividades quando regulam o seu comportamento para formas mais autodeterminadas: motivação intrínseca (por prazer ou divertimento, sem necessidade de reforço ou recompensa externa) e motivação extrínseca identificada (pela importância pessoal de determinados aspetos, tais como a aprendizagem de novas habilidades). Por oposição, os sujeitos tendem a participar menos nas atividades quando regulam as suas ações para formas menos autodeterminadas: motivação extrínseca introjectada (para evitar sentimentos de culpa ou obter aprovação externa), motivação extrínseca externa (para obter recompensas externas ou evitar punições) e amotivação (falta de motivação e intencionalidade).

Podemos considerar deste modo, e ainda segundo Ryan e Deci (2000a), que a SDT é uma abordagem à motivação alicerçada numa meta teoria que realça a importância dos recursos próprios do ser humano na autorregulação do seu comportamento. Esta passa pela satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relação, pois são elas que estão na base do comportamento autodeterminado (regulação para formas mais intrinsecamente motivadas). Qual é a importância deste facto? A resposta é simples: as pessoas que regulam intrinsecamente a

complexa que pode ser difícil de avaliar em poucos itens. Por essa razão, alguns instrumentos de avaliação não incorporam a motivação integrada, como se verifica no caso do presente estudo.

sua motivação, demonstram maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades que realizam (Ryan & Deci, 2000b).

É por essa razão que a aplicação da SDT ao contexto da educação física faz todo o sentido e é de extrema pertinência. Segundo Standage, et al. (2003), este modelo teórico pode fornecer informações importantes sobre o processo motivacional, nomeadamente, as ligações entre a forma como os alunos regulam o comportamento e o seu compromisso com as atividades realizadas nas aulas de educação física.

De acordo com Standage, et al. (2003, 2005), apesar da SDT ter vindo a ser aplicada com sucesso há mais de uma década ao contexto educacional, o mesmo não tem acontecido relativamente ao contexto da educação física escolar, uma vez que os trabalhos nesta área têm sido escassos. Seja como for, alguns estudos recentes aplicados ao contexto da educação física (Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, et al., 2003, 2005; Fernandes, et al., 2004) indicam que as formas mais autodeterminadas de regulação do comportamento são aquelas que estão relacionadas com as consequências mais positivas, tais como: o esforço, o empenho, a felicidade e a concentração nas aulas. Os alunos que regulam o comportamento desta forma são aqueles que aceitam melhor as tarefas desafiadoras e demonstram intenções mais fortes de praticar atividade física opcional dentro e fora da escola, sendo a satisfação das necessidades psicológicas básicas (em especial da competência), o principal mediador sobre as formas mais autónomas da motivação (motivação intrínseca e motivação extrínseca identificada).

Por outro lado, os mesmos autores indicam que as consequências mais negativas (aborrecimento, desilusão, embaraço e infelicidade) estão mais associadas com as formas de regulação menos autodeterminadas. Os estudos de Standage, et al. (2005) e Cox e Williams (2008), revelam ainda que os alunos que percebem um clima de suporte das suas necessidades psicológicas básicas por parte do professor, são aqueles que têm maiores níveis de satisfação e, consequentemente, mais facilmente regulam o seu comportamento para formas intrinsecamente motivadas.

Corroborando o enunciado, Ryan e Deci (2007) afirmam-nos que a motivação intrínseca está entre os fatores mais importantes para a manutenção do comportamento ao longo do tempo. Para além disso, as pessoas que regulam autonomamente a sua motivação, demonstram maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades que realizam (Deci & Ryan, 2000).

Segundo Lim e Wang (2009), é importante que os alunos tenham níveis altos de motivação intrínseca nas aulas porque isso significa que vão participar mais nas atividades, não só pelas influências externas (e.g., porque o professor manda fazer), mas também por vontade própria. E ao fazê-lo, muito provavelmente, os alunos irão tornar-se mais dinâmicos. Para além disso, segundo Standage et al. (2003a), não podemos esquecer que as ações intrinsecamente motivadas representam comportamentos autodeterminados, que são realizados com base no prazer e divertimento inerente à tarefa. E este facto, pode inclusivamente aumentar as intenções dos alunos

de praticarem atividades desportivas dentro e fora da escola (Fernandes, et al., 2004; Lim & Wang, 2009; Ntoumanis, 2001, 2005; Standage, et al., 2003a, 2005), promovendo assim a prática de atividade física e a adoção de estilos de vida saudável.

Goudas, Dermitzaki e Bagiatis (2001), acrescentam que apesar de se reconhecer que a educação física possui um potencial que pode influenciar significativamente a saúde pública (através da promoção da atividade física), o processo de ensino-aprendizagem ainda se centra demasiado no desenvolvimento das habilidades motoras específicas de cada modalidade desportiva, havendo ainda pouca investigação que examine os aspetos psicológicos inerentes à participação dos alunos nas aulas de educação física.

Por outro lado, dadas as expectativas de que a educação física pode incentivar e promover o envolvimento dos alunos na atividade física, é importante estudar quais as variáveis motivacionais que podem afetar esses níveis de participação nas aulas, e compará-los entre ciclos de ensino, de forma a potencializar as que promovem comportamentos mais autodeterminados e minorar as que fomentam comportamentos menos autodeterminados, pois como vimos são as primeiras que fazem com que os comportamentos se mantenham e prolonguem mais ao longo do tempo (Ryan e Deci 2007) promovendo assim a prática de atividade física e a adoção de estilos de vida saudável.

Desta forma, o principal objetivo do presente estudo é examinar as diferenças das variáveis subjacentes à SDT (Deci & Ryan, 1985) entre os alunos do 6º, 9º e 12º ano de escolaridade.

3. Metodologia

3.1 Amostra

Participaram neste estudo 342 alunos (n=342) das cinco escolas públicas do ensino básico e secundário da cidade da Guarda, de ambos os géneros (179 femininos; 163 masculinos), distribuídos pelos seguintes anos de escolaridade: 106 do 6º ano (n= 106), 119 do 9º ano (n= 119) e 117 do 12º ano (n= 117), com uma média de idades de 14.8 ± 2.7 anos (entre os 11 e 20 anos). Para além de todos os alunos frequentarem de forma assídua as aulas de educação física, 120 participavam ainda, regularmente, nas atividades do desporto escolar em diversas modalidades.

Na tabela 1 apresentamos a caracterização dos participantes em função do ano de escolaridade.

Tabela 1. Caracterização dos Participantes em Função do Ano de Escolaridade

	6º Ano (n=106)	9º Ano (n=119)	12º Ano (n=117)
Género	Feminino (54)	Feminino (54)	Feminino (71)
	Masculino (52)	Masculino (65)	Masculino (46)
Idades	11.4 ± 0.7 anos (entre os 11 e os 15 anos)	14.8 ± 0.9 anos (entre os 13 e os 17 anos)	17.8 ± 0.9 anos (entre os 17 e os 20 anos)
Desporto Escolar	Sim (50)	Sim (40)	Sim (30)
	Não (56)	Não (79)	Não (87)

3.2 Instrumentos

Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas

Para avaliarmos a satisfação das necessidades psicológicas básicas utilizámos o *Basic Psychological Needs in Exercise Scale* (BPNES). Este foi desenvolvido por Vlachopoulos e Michailidou

(2006), sendo constituído por 12 itens aos quais se responde numa escala do tipo *Likert* de 5 níveis, que variam entre 1 (“*discordo totalmente*”) e o 5 (“*concordo totalmente*”). Os itens agrupam-se posteriormente em 3 dimensões (com 4 itens cada), que refletem as necessidades psicológicas básicas da teoria da autodeterminação (SDT: Deci & Ryan, 1985): *autonomia*, *competência* e *relação*. A versão Portuguesa do questionário (BPNES) foi traduzida e validada preliminarmente por Moutão, Cid, Leitão e Alves (2008), sendo a sua estrutura confirmada posteriormente por Moutão, Cid, Leitão, Alves e Vlachopoulos (2009).

Foi utilizada, para o presente estudo, uma adaptação para o contexto da educação física da versão portuguesa do BPNES, validada por Pires, Cid, Borrego, Alves, & Silva (2010), que passou a ser designada por BPNPES (*Basic Psychological Needs in Physical Education Scale* - Questionário de Avaliação das Necessidades Psicológicas Básicas em educação física). Cabe ainda referir, que o questionário apresentou níveis razoáveis de consistência interna para os participantes do presente estudo (n=342): *autonomia* ($\alpha=0.76$), *competência* ($\alpha=0.76$) e *relação* ($\alpha=0.83$).

Regulação Motivacional do Comportamento

O instrumento original, designado de Perceived Locus of Causality (PLOC), foi desenvolvido por Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. (1994) sendo constituído por 20 itens aos quais se responde numa escala do tipo *Likert* de 7 níveis, que variam entre 1 (“*discordo plenamente*”) e o 7 (“*concordo plenamente*”). Os itens agrupam-se posteriormente em 5 dimensões (com 4 itens cada), que refletem as formas de regulação motivacional do comportamento refletidas no *continuum* da teoria da autodeterminação (SDT: Deci & Ryan, 1985): *amotivação*, *motivação externa*, *motivação introjectada*, *motivação identificada* e *motivação intrínseca*. A versão Portuguesa do questionário (PLOCp: Estilos Regulatórios do Continuum de Autodeterminação) foi traduzida e validada por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005).

Para o presente estudo foi utilizada a versão Portuguesa, que apresentou níveis razoáveis de consistência interna para os nossos participantes (n=342): *amotivação* ($\alpha=0.78$), *motivação externa* ($\alpha=0.69$), *motivação introjectada* ($\alpha=0.76$), *motivação identificada* ($\alpha=0.82$) e *motivação intrínseca* ($\alpha=0.78$).

3.3 Procedimentos

3.3.1 Recolha dos Dados

Depois de definidos os instrumentos de avaliação, os mesmos foram submetidos à aprovação do Gabinete de Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (M.I.M.E.), da Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (D.G.I.D.C.), que depois de aprovados, foi atribuído o número de registo 0179400001.

Posteriormente as direções das escolas em estudo foram contactadas formalmente e informadas sobre os objetivos do trabalho, obtendo-se assim a autorização para a aplicação dos referidos questionários. No caso dos alunos menores de idade, contactaram-se os respetivos encarregados de educação, de modo a obter o consentimento informado por escrito, autorizando os seus educandos a fazer parte do estudo.

Os instrumentos de avaliação foram aplicados sempre em locais e condições semelhantes a todos os participantes, ou seja, em salas de aula e turmas constituídas no máximo por 27 alunos, onde foram garantidas as condições adequadas para que os indivíduos não se sentissem constrangidos com a situação e, ao mesmo tempo, pudessem estar concentrados durante o preenchimento dos questionários.

Para promover a honestidade nas respostas toda a informação foi recolhida de forma a manter o anonimato dos inquiridos. Desta forma, garantiu-se a confidencialidade dos dados, assegurando-se que os mesmos não seriam, em momento algum, transmitidos individualmente a terceiros.

3.3.2 Estatísticos

Para além da análise univariada de medidas de localização, tendência central (média) e medidas de dispersão (desvio-padrão), foi utilizada a técnica paramétrica de análise de diferenças entre variáveis: *Anova One-way*, que será complementado com um teste *Post-Hoc, Tukey* (um dos testes mais utilizados quando a variância for homogénea).

O nível de significância adotado para rejeitar as hipóteses nulas será de $p < .05$, que corresponde a uma probabilidade de rejeição errada de 5%. Todas as análises estatísticas serão realizadas com recurso ao software informático SPSS - Statistical Package for Social Sciences, na versão 17.0.

4. Apresentação e Discussão dos Resultados

4.1 Apresentação dos Resultados

Apresentaremos em seguida um breve resumo dos resultados obtidos, após uma primeira análise estatística das respostas obtidas, depois da aplicação dos instrumentos de avaliação por nós utilizados neste estudo. Para tal exibiremos os mesmos nas tabelas representativas das variáveis que achamos mais úteis para a temática em causa.

A tabela que se segue representa a média e o desvio padrão das idades dos alunos em função dos diferentes anos em estudo.

Tabela 2. Caracterização dos Participantes em Função da Idade /Ano de Escolaridade

	6º Ano	9º Ano	12º Ano
Idades	11.4±0.7anos (entre os 11 e os 15 anos)	14.8±0.9anos (entre os 13 e os 17 anos)	17.8±0.9anos (entre os 17 e os 20 anos)

Como podemos observar o nível etário dos alunos é o normal para o ano de estudos que frequentam. Constata-se que: 11.4 é a média de idades para os alunos que frequentam o 6º ano, tendo o aluno mais novo onze anos e o mais velho quinze; 14.8 é a média de idades para os alunos que frequentam o 9º ano, tendo o aluno mais novo treze anos e o mais velho dezassete; 17.8 é a média de idades para os alunos que frequentam o 12º ano, tendo o aluno mais novo dezassete anos e o mais velho vinte. O valor baixo da variabilidade que se verifica nos grupos em estudo, de 0.7, 0.9 e 0.9 para o 6º,9º e 12º ano respetivamente, atestamos que quase todos os alunos inqueridos apresentam uma idade muito próxima da média representativa do seu ano de escolaridade.

A tabela 3 permite-nos observar a representatividade do género nos três grupos em estudo.

Tabela 3. Caraterização dos Participantes em Função da Representatividade de Género

	6º Ano (n=106)	9º Ano (n=119)	12º Ano (n=117)
Género	Feminino (54)	Feminino (54)	Feminino (71)
	Masculino (52)	Masculino (65)	Masculino (46)

Desta forma, verificamos que dos 106 inquiridos no 6º ano, 54 são raparigas e 52 são rapazes. Neste sentido, e no que respeita ao 9º ano, aferimos que dos 119 alunos auscultados, 54 são raparigas e 65 são rapazes. Dos 117 alunos perscrutados no 12º ano, 71 são raparigas e 46 são rapazes. Concluimos afirmando que as raparigas são o género mais representado no 6º e 12º ano, sendo o 12º ano aquele que apresenta uma maior diferença entre estes números, sensivelmente 1/3 a favor do género feminino.

Em termos percentuais assistimos à seguinte distribuição de género por cada um dos três grupos em estudo: 6º ano (49.1% masculinos / 50.9% femininos); 9º ano (54.6% masculinos / 45.4% femininos); 12º ano (39.3% masculinos / 60.7% femininos).

Em seguida, mostraremos os níveis de participação dos inquiridos em grupos / equipa do desporto escolar.

Tabela 4. Caraterização dos Participantes em Função da Participação no Desporto Escolar

	6º Ano (n=106)	9º Ano (n=119)	12º Ano (n=117)
Desporto Escolar	Sim (50)	Sim (40)	Sim (30)
	Não (56)	Não (79)	Não (87)

Observamos que a maioria dos alunos pesquisados não participa nas atividades do desporto escolar, sendo a maior diferença verificada nos alunos do 12º ano e que esta mesma participação diminui de uma forma gradual com o avançar dos anos de escolaridade.

No que respeita à resposta afirmativa, verificamos os seguintes valores: 47.2%, 33.6% e 25.6% respetivamente no 6º, 9º e 12º ano. Os valores encontrados no que concerne à resposta negativa são os seguintes 52,8%, 66.4% e 74.4% respetivamente no 6º, 9º e 12º ano. Consta-se

desta forma uma diminuição significativa entre participantes e não participantes nos grupos/equipas do desporto escolar com o aumento do ano escolaridade.

Aduzimos ainda, e neste contexto, que a diferença entre alunos inscritos e não inscritos em grupos equipas do desporto escolar é apenas de seis no 6º ano (5.7%), esta diferença passa para trinta e oito alunos no 9º ano (31.9%) e cinquenta e sete no 12ºano (48.7%).

Do vasto leque de grupos / equipas representados pelos alunos inquiridos salientamos o futsal, basquetebol, andebol, voleibol e ginástica acrobática como as modalidades que apresentam um maior número de escolhas.

A tabela que se segue representa os valores obtidos na satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento.

Tabela 5. Resultados Obtidos na Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas

	6º Ano (n=106)	9º Ano (n=119)	12º Ano (n=117)
	M±SD	M±SD	M±SD
SNPB			
Autonomia	3.67±0.59	3.54±0.70	3.44±0.73
Competência	3.79±0.56	3.72±0.57	3.81±0.51
Relacionamento	4.42±0.56	4.28±0.79	4.38±0.58

SNPB - Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas.

Como se constata, a capacidade de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais (relacionamento), é das três necessidades psicológicas básicas a que os alunos inquiridos mostram mais satisfeita. Dos grupos em estudo os alunos do 6º ano são aqueles que apresentam um valor mais elevado (4.42), seguidos pelos alunos do 12ºano (4.38) e pelos alunos do 9º ano (4.28). O valor baixo da variabilidade que verificamos nos grupos em estudo, \leq a 0.79, atesta-nos que quase todos os alunos inqueridos apresentam uma satisfação desta necessidade muito próxima da média representativa do seu ano de escolaridade.

Os valores mais altos que se seguem são os da satisfação da competência. A satisfação da capacidade de eficácia na interação com o envolvimento, apresenta os valores mais elevados nos alunos do 12º ano (3.81), seguidos pelos alunos do 6º ano (3.79) e finalmente pelos alunos do 9º ano (3.72). No que se refere à variabilidade aplica-se o que referimos no parágrafo anterior. Salientamos ainda proximidade dos resultados obtidos nos três grupos em estudo (0.09).

A autonomia (capacidade de regular as suas próprias ações), é das três necessidades psicológicas básicas a que apresenta valores de satisfação mais baixos. Os valores resultantes apresentam uma ordem decrescente de 3.67, 3.54, 3.44 do 6º ano, para o 9º e 12º ano, respetivamente. Reiteramos o afirmado nos parágrafos anteriores no que diz respeito à variabilidade observada.

A tabela 6, permite-nos observar a regulação da motivação para formas menos autodeterminadas e mais autodeterminadas do comportamento (controladoras vs autónomas).

Tabela 6. Resultados Obtidos na Regulação da Motivação

	6º Ano (n=106)	9º Ano (n=119)	12º Ano (n=117)
	M±SD	M±SD	M±SD
RM			
Intrínseca	5.75±1.28	5.05±1.21	5.12±1.11
Extrínseca Identificada	6.17±0.95	5.51±1.14	5.49±1.04
Extrínseca Introjctada	5.02±1.36	4.07±1.38	3.94±1.30
Extrínseca Externa	4.37±1.35	3.63±1.32	3.52±1.46
Amotivação	2.72±1.61	2.60±1.43	2.62±1.51

RM - Regulação da Motivação.

Constata-se que é na regulação do comportamento para formas mais autodeterminadas que se verificam os valores médios mais altos, nomeadamente na motivação identificada. A valorização consciente do comportamento, que é aceite como pessoalmente importante, obtêm assim 6.17, 5.51 e 5.49 de média no 6º, 9º e 12º ano respetivamente. O desvio padrão assume valores relativamente elevados, sendo o do 9º ano o mais alto. Enquadrado nesta forma de regulação do comportamento mais autónomo, observamos a motivação intrínseca como segunda variável a obter os valores mais altos, de 5.75, 5.12, 5.05 para 6º, 12º e 9º ano respetivamente. São os alunos do 6º ano que apresentam um valor mais elevado no que respeita ao desvio padrão (1.28), seguidos pelos alunos do 9º (1.21) e 12º ano (1.11).

Observamos ainda que são as varáveis relativas à regulação do comportamentos para formas menos autodeterminados (motivação extrínseca introjectada e motivação extrínseca externa), aquelas que obtêm valores médios mais baixos juntos dos três grupos em estudo. A motivação extrínseca introjectada é aquela que apresenta valores médios mais altos, relativamente à motivação extrínseca externa, a saber: 5.02, 4.07 e 3.94 no 6º, 9º e 12º ano respetivamente. Na

motivação extrínseca externa são ainda os alunos do 6º ano que apresentam os valores médios mais elevados (4.37) comparativamente com os alunos do 9º (3.63) e 12º ano (3.52).

A falta de intenção para agir (amotivação), é das variáveis mensuradas junto dos alunos inquiridos a que obtêm resultados médios mais baixos. Tal como observado e gizado anteriormente são também os alunos do 6º que apresentam o valor médio mais elevado (2.72), seguidos pelos alunos do 12º (2.62) e do 9º ano (2.60).

Aduzimos ainda, que são os alunos do 6º ano de escolaridade, aqueles que apresentam valores médios mais elevados na regulação da motivação, sejam eles para formas mais ou menos autodeterminadas.

4.2 Discussão dos Resultados

4.2.1 Análise Descritiva

Procederemos, em seguida, a uma análise dos resultados obtidos em função das respostas, aos instrumentos de avaliação (questionário), dos alunos inquiridos dos diferentes anos em estudo, que se encontram representados na tabela que se segue.

Tabela 7. Análise das Médias Gerais

	Total dos Participantes (n=342)	Total dos Participantes (n=342)
	Min. - Máx.	M±SD
SNPB		
Autonomia	1 - 5	3.55±0.68
Competência	2 - 5	3.77±0.55
Relacionamento	1 - 5	4.36±0.66
RM		
Intrínseca	1 - 7	5.29±1.23
Extrínseca Identificada	2 - 7	5.71±1.09
Extrínseca Introjectada	1 - 7	4.32±1.42
Extrínseca Externa	1 - 7	3.82±1.43
Amotivação	1 - 7	2.64±1.51

Min - Mínimo; Máx. - Máximo; n - Número Total da Amostra; M - Média; SD - Desvio Padrão

Desta forma e de acordo com a tabela 7, os valores médios indicam uma satisfação de moderada a alta das três necessidades psicológicas básicas, em especial da relação ($M=4.36\pm 0.66$) e da competência ($M=3.77\pm 0.55$). Assim as capacidades de procurar e desenvolver ligações e relações interpessoais e de eficácia na interação com o envolvimento, sobrepõem-se à capacidade de regular as suas próprias ações. Na verdade a autonomia, ou seja a necessidade psicológica básica de regular as suas próprias ações, foi aquela que os alunos perceberam como menos satisfeita ($M=3.55\pm 0.68$). Esta constatação poderá alicerçar-se e ser explicada pelo facto da educação física ser obrigatória e isso conduzir a uma menor satisfação da autonomia dos alunos em relação às modalidades/atividades abordadas nas aulas (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005; Fernandes, et al., 2004; Ntoumanis, 2001). Para além disso, na maior parte dos estudos aplicados à educação física, a autonomia é a necessidade psicológica básica que os alunos normalmente sentem como menos satisfeita (Cid, Pires, Borrego, & Silva, submitted; Cox & Williams, 2008; Fernandes, et al., 2004; Murcia, Coll, & Rojas, 2008; Ntoumanis, 2001, 2005; Pires, et al., 2010; Pires, Borrego, Silva, & Cid, in press; Standage, et al., 2003a, 2005).

Podemos ainda observar, e no que se refere à forma como os alunos regulam a sua motivação, que os resultados indicam valores mais altos de motivação autónoma (intrínseca e extrínseca identificada) e mais baixos de motivação controladora (extrínseca introjectada e extrínseca externa) e amotivação.

Se atendermos às definições teóricas dos tipos de motivação subjacentes à SDT (Ryan & Deci, 2000a, 2000b, 2002, 2007), podemos dizer que os alunos realizam as aulas de educação física pelo interesse, divertimento e satisfação que estas lhes despertam (motivação intrínseca: $M=5.29\pm 1.23$), mas também porque valorizam e se identificam com os seus objetivos, aceitando as aulas de educação física como pessoalmente importante (motivação identifica: $M=5.71\pm 1.09$). Estes resultados parecem estar em sintonia com os estudos que têm vindo a ser realizados no âmbito da educação física (Lim & Wang, 2009; Ntoumanis, 2005), inclusivamente naqueles em que o valor médio da motivação identificada foi superior ao da motivação intrínseca (Biddle, et al., 1999; Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005; Fernandes, et al., 2004; Ntoumanis, 2001; Pires, et al, in press; Standage, et al., 2005).

Apesar de se verificarem resultados mais baixos nas formas mais controladoras da motivação, nomeadamente, da amotivação ($M=2.64\pm 1.51$) e da motivação externa ($M=3.82\pm 1.43$), verificaram-se valores moderados na motivação introjectada ($M=4.32\pm 1.42$). Advém este facto de alguma pressão interna sentida pelos alunos aquando da realização das aulas de educação física, talvez associado à necessidade que os mesmos têm em demonstrar competência. Convém relembrar que a motivação introjectada está associada ao envolvimento para o ego, o que representa um estado controlador interno, no qual a autoestima do aluno está dependente dos resultados da sua realização (Deci & Ryan, 1985, 2000). Independentemente desta ilação, os resultados encontrados não são inéditos, uma vez que em vários estudos no âmbito da educação física, os alunos

apresentam valores moderados/altos de introjeção (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005; Fernandes, et al., 2004; Pires, et al, in press; Standage, et al., 2003a; Standage, et al., 2003b; Standage, et al., 2005).

4.2.2 Análise das Diferenças

Como se pode observar na tabela 8, existem diferenças estatisticamente significativas entre os diversos grupos relativamente à autonomia ($F=3.40$; $p=0.035$), motivação intrínseca ($F=11.540$; $p=0.000$), motivação extrínseca identificada ($F=14.785$; $p=0.000$), motivação extrínseca introjectada ($F=21.264$; $p=0.000$), motivação extrínseca externa ($F=12.240$; $p=0.000$). Nas restantes variáveis não se verificaram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Tabela 8. Análise das Diferenças de Atitude em Função do Ano de Escolaridade

	6º Ano (n=106)	9º Ano (n=119)	12º Ano (n=117)	Valor	Valor
	M±SD	M±SD	M±SD	F	p
SNPB					
Autonomia	3.67±0.59	3.54±0.70	3.44±0.73	3.40	0.035 [*]
Competência	3.79±0.56	3.72±0.57	3.81±0.51	0.92	0.399 ^{ns}
Relacionamento	4.42±0.56	4.28±0.79	4.38±0.58	1.589	0.206 ^{ns}
RM					
Intrínseca	5.75±1.28	5.05±1.21	5.12±1.11	11.54 0	0.000 ^{**}
Extrínseca Identificada	6.17±0.95	5.51±1.14	5.49±1.04	14.78 5	0.000 ^{**}
Extrínseca Introjectada	5.02±1.36	4.07±1.38	3.94±1.30	21.26 4	0.000 ^{**}
Extrínseca Externa	4.37±1.35	3.63±1.32	3.52±1.46	12.21 4	0.000 ^{**}
Amotivação	2.72±1.61	2.60±1.43	2.62±1.51	0.216	0.806 ^{ns}

SNPB - Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas; RM - Regulação da Motivação; ^{*} $p<0.05$ - Significativo; ^{**} $p<0.001$ - Muito Significativo; ^{ns} - Não Significativo

Para saber entre que grupos existem diferenças, complementámos a nossa análise com um teste Post-Hoc para variâncias homogéneas (teste *Tukey*), tendo-se verificado diferenças médias (MD) significativas entre os grupos nas seguintes variáveis:

1. Satisfação da necessidade psicológica básica de autonomia, verificaram-se diferenças entre 6º e 12º ano (MD=0.24; $p=0.026$), o que significa que os alunos do 6º ano sentem-se mais autónomos que os do 12º ano;
2. Regulação do comportamento para formas mais autónomas (mais autodeterminadas), nomeadamente motivação intrínseca, verificaram-se diferenças entre o 6º e 9º ano (MD=0.70; $p=0.000$) e entre o 6º e o 12º ano (MD=0.63; $p=0.000$). Por outro lado, também se encontraram diferenças semelhantes no que diz respeito à motivação extrínseca identificada, ou seja, entre 6º e 9º ano (MD=0.65; $p=0.000$) e entre 6º e 12º ano (MD=0.68; $p=0.000$). Isto significa que os alunos do 6º ano regulam mais o seu comportamento para formas mais autodeterminadas em relação aos alunos do 9º e 12º ano;
3. Regulação do comportamento para formas mais controladoras (menos autodeterminadas), designadamente motivação introjectada, constataram-se diferenças entre o 6º e 9º ano (MD=0.95; $p=0.000$) e entre o 6º e o 12º ano (MD=1.09; $p=0.000$). Neste sentido, encontraram-se também diferenças análogas no que concerne à motivação externa entre 6º e 9º ano (MD=0.74; $p=0.000$) e entre 6º e 12º ano (MD=0.85; $p=0.000$). Isto significa que os alunos do 6º ano regulam mais o seu comportamento para formas menos autodeterminadas em relação aos alunos do 9º e 12º ano.

De acordo com (Deci & Ryan, 2008b), a diferenciação central da SDT está entre a motivação autónoma (que incorpora a motivação intrínseca e a motivação extrínseca identificada) e a motivação controlada (que incorpora a motivação extrínseca introjectada e externa). Como já foi mencionado anteriormente, quando os sujeitos são autonomamente motivados, eles vivenciam vontade (regem os seus comportamentos por decisão e vontade própria) e experienciam sentimentos positivos relacionados com auto aprovação das suas próprias ações. E quando os sujeitos são controladamente motivados, eles vivenciam situações de pressão para pensarem, sentirem ou comportarem-se de uma forma particular, isto é, regem os seus comportamentos por determinações externas. E porque é que este facto é importante no contexto da educação física escolar? Aparentemente, a resposta é simples. Segundo Ryan e Deci (2007) a motivação autónoma está entre os fatores mais importantes para a manutenção do comportamento do sujeito. E as pessoas que regulam intrinsecamente a sua motivação, demonstram maior persistência, empenho, esforço e prazer nas atividades que realizam (Deci & Ryan, 2000).

Por outro lado, observa-se também um decréscimo geral nos resultados, contrário ao aumento dos anos letivos em estudo. Este facto vai ao encontro da nossa percepção inicial, aquela que nos permitia observar uma variação ao nível do dinamismo, empenho e satisfação na realização das atividades inerentes à aula de educação física.

Segundo os resultados obtidos verificamos ainda que os alunos do 6º ano de escolaridade se distinguem dos restantes por regularem o seu comportamento para formas mais autónomas (motivação intrínseca e motivação identificada), por outro lado, também são aqueles que regulam o seu comportamento para formas mais controladoras (motivação introjectada e motivação externa). De acordo com Marsh, Papaioannou, Martin e Theodorakis (2006), nos últimos anos do 1º ciclo do ensino básico, bem como, durante o 2º e 3º ciclo do ensino básico, os níveis de motivação intrínseca vão diminuindo.

Aparentemente, segundo estes autores, este facto está associado à diminuição do autoconceito das crianças e dos jovens, que é um constructo teórico que diz respeito à percepção que o individuo tem de si próprio e que na maioria das vezes está associado à autoestima (Bernardo & Matos, 2003). De acordo com Marsh, et al., (2006), isto acontece porque as crianças mais jovens têm autoconceitos extremamente altos e à medida que a idade aumenta vão desenvolvendo uma visão mais realista da percepção que têm sobre as suas capacidades, o que pode justificar a relação negativa entre a idade e a regulação da motivação, tal como podemos observar nos resultados alcançados com os participantes no nosso estudo e gizados na tabela que se segue. Apresentando-nos as correlações entre as variáveis em estudo e as idades dos alunos inquiridos, agrupados nos três grupos em estudo.

Tabela 9. Correlações entre Idade e as Variáveis do Estudo

	A	C	R	MI	ID	IJ	EX	AM
Idade	- 0.113*	0.009	-0.072	- 0.196**	- 0.244**	- 0.271**	- 0.201**	0.002

p<.05; **p<.001; A - Autonomia; C - Competência; R - Relacionamento; MI - Motivação Intrínseca; ID - Identificada; IJ - Introjectada; EX - Externa; AM - Amotivação

Tal como já foi dito anteriormente, os resultados da análise da correlação (r de Pearson) entre a idade dos sujeitos e as variáveis em estudo, mostram a existência de uma correlação significativa negativa, embora moderada, entre a idade e todas as variáveis nas quais havia diferenças entre grupos (autonomia, motivação intrínseca, motivação identificada, motivação introjectada e motivação externa).

Outra das possíveis explicações para os nossos resultados podem estar associadas ao género dos sujeitos que constituíram os nossos grupos de estudo, bem como, o seu envolvimento ou não em

atividades desportivas extracurriculares (desporto escolar). Como referido anteriormente, verifica-se um aumento do número total de alunos do género feminino comparativamente ao masculino, à medida que os anos de escolaridade aumentam. Podemos afirmar assim que enquanto no 6º ano a percentagem de rapazes e raparigas consultada é muito próxima (49.1% Masculinos / 50.9% femininos), no 12º ano difere em 10.7% a favor das raparigas. De acordo com o estudo realizado por Ntoumanis (2005), que analisou as diferenças na satisfação das necessidades psicológicas básicas e na regulação do comportamento, entre rapazes e raparigas, bem como, participantes e não participantes de desporto escolar extracurricular, em estudantes com 15 anos de idade, apenas se verificaram diferenças entre grupos no que diz respeito à regulação do comportamento (em especial na motivação introjectada e na motivação identificada e intrínseca), apresentando os rapazes valores mais altos do que as raparigas. Ora isto quer dizer, que os rapazes apesar de valorizarem mais e atribuírem mais importância às aulas de educação física do que as raparigas, e se divertirem mais do que elas durante a sua prática, também são aqueles que colocam mais pressão interna para o fazerem, o que pode conduzir a alguma ansiedade. E se analisarmos os dados referentes à caracterização dos grupos verificamos que o 12º ano tem mais alunos femininos do que os restantes grupos, tal como referido, o que pode ajudar a explicar as diferenças encontradas em relação aos alunos do 6º ano, uma vez que este grupo tem menos alunos femininos o que pode estar a baixar os valores da motivação intrínseca e da motivação introjectada.

Por outro lado, de acordo com o mesmo estudo (Ntoumanis, 2005), os alunos que estão envolvidos em atividades desportivas extracurriculares (e.g. desporto escolar), apresentam níveis superiores de satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento), bem como, regulam a sua motivação para formas mais autónomas (motivação identifica e intrínseca), do que os alunos que só participam nas aulas obrigatórias de educação física. Uma vez mais, se analisarmos as características dos grupos do nosso estudo, verificamos que o grupo do 6º ano é aquele que tem mais participantes nas atividades do desporto escolar (47.2%), seguidos do 9º ano (33.6%) e por último do 12º ano (25.6%). Este facto pode assim estar a influenciar o circunstância de apresentarem uma maior satisfação das necessidades psicológicas básicas (em especial da autonomia), mas também da motivação autónoma.

Esta constatação também pode ser confirmado pelos resultados do estudo realizado por Pires et al. (in press), com estudantes do 2º e 3º ciclos do ensino básico, com idades entre os 10 e os 18 anos, onde foram encontradas correlações significativas positivas entre as intenções dos alunos em praticarem desporto escolar e desporto fora da escola no futuro e a satisfação das três necessidades psicológicas básicas e as formas mais autónomas de regular o comportamento. De acordo com os autores do estudo, estes resultados já eram de certa forma expectáveis e são corroborados por diversos estudos realizados no âmbito da atividade física e do desporto (inclusivamente no contexto da educação física) (Biddle, et al., 1999; Fernandes, et al., 2004; Lim & Wang, 2009; Ntoumanis, 2001, 2005; Sarrazin, et al., 2002; Standage, et al., 2003a).

5. Conclusão

Em função do objetivo proposto no presente trabalho, no qual se pretendia estudar as diferenças entre os alunos em final de ciclo de ensino, no que se refere à percepção da satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, bem como, em relação à forma como regulam o seu comportamento para formas mais autodeterminadas (motivação intrínseca e identificada), menos autodeterminadas (motivação introjectada e externa) e amotivação (ausência de motivação), e tendo em consideração os resultados obtidos e a consistência dos mesmos, são apresentadas as seguintes ilações:

No que concerne à hipótese um (Existem diferenças entre os alunos dos distintos ciclos em estudo, no que se refere à forma como os mesmos sentem satisfeitas as três necessidades psicológicas básicas, nas aulas de educação física), a mesma foi confirmada. Desta forma, por um lado, a relação foi das três necessidades psicológicas básicas aquela que obteve os níveis mais elevados de satisfação, seguida pela competência e por último pela autonomia. Assim, os alunos têm mais desenvolvida a capacidade de incrementar ligações e relações interpessoais (relação) em detrimento da capacidade de eficácia na interação com o envolvimento (competência) e da capacidade de regular as suas próprias ações (autonomia). Por outro lado, e apesar de se terem encontrado diferenças entre os diferentes grupos em estudo, face às variáveis referidas, foi a autonomia que apresentou a diferença estatística mais significativa, verificada esta entre o 6º e o 12º ano, significando que os alunos do 6º ano se sentem mais autónomos que os do 12º ano. Em termos práticos os alunos mais autónomos, neste caso, os do 6º ano, são aqueles que se divertem mais e retiram maior prazer ao realizarem as aulas de educação física;

Confirmou-se também a hipótese dois (Existem diferenças entre os alunos dos distintos ciclos em estudo, no que se refere aos diferentes tipos de motivação, através dos quais regulam o seu comportamento nas aulas de educação física). Cimenta-se esta corroboração nas diferenças obtidas ao nível da regulação do comportamento para formas mais autónomas (mais autodeterminadas), nomeadamente motivação intrínseca, entre o 6º e 9º ano, e entre o 6º e o 12º ano, e motivação extrínseca identificada, entre o 6º e o 9º ano e entre o 6º e o 12º ano. Por outro lado, e neste contexto, verificaram-se também diferenças na regulação do comportamento para formas mais controladoras (menos autodeterminadas), designadamente motivação introjectada, entre o 6º e 9º ano e entre o 6º e o 12º ano. Neste sentido, encontraram-se também diferenças análogas no que concerne à motivação externa entre o 6º e o 9º ano e entre o 6º e o 12º ano. Estes resultados

permitem-nos concluir que, se por um lado os alunos do 6º ano regulam mais o seu comportamento para formas mais autodeterminadas face aos alunos do 9º e 12º ano, por outro, também regulam mais o seu comportamento para formas menos autodeterminadas face aos seus congéneres;

Em suma, os alunos do 6º ano regulam o seu comportamento para formas mais controladoras e para formas mais autónomas, do que os restantes alunos em estudo. Em termos práticos, os alunos do 6º ano são os que demonstram níveis de dinamismo, empenho e satisfação mais elevados na participação nas aulas de educação física, também são aqueles que realizam uma determinada atividade pelo interesse, divertimento e satisfação que lhe está inerente (motivação intrínseca) e pela valorização consciente do comportamento que é aceite como pessoalmente importante (motivação extrínseca identificada). Facto curioso e já relatado, consiste nestes mesmos alunos continuarem a apresentar os mesmos níveis de dinamismo, empenho e satisfação quando também superam os restantes alunos em estudo no que concerne às formas menos autodeterminadas de regulação do seu comportamento, a saber: o aluno pressiona-se a ele próprio e a atividade é realizada para evitar sentimentos negativos (culpa e/ou ansiedade) (motivação extrínseca introjectada); o aluno realiza o comportamento para satisfazer exigências externas, ou seja, para obter recompensas ou evitar punições (motivação extrínseca externa).

6. Referências Bibliográficas

Bernardo, R., & Matos, M. (2003). Adaptação Portuguesa do Physical Self-Perception Profile for Children and Youth e do Perceived Importance Profile for Children and Youth. *Análise Psicológica*, 21(2), 127-144.

Biddle, S., Soos, I., & Chatzisarantis, N. (1999). Predicting Physical Activity Intentions Using Goal Perspectives and Self-Determination Theory Approaches. *European Psychologist*, 4(2), 83-89.

Biddle, S. & Mutrie, N. (2001). *Psychology of Physical Activity: Determinants, well-being and interventions*. London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Cid, L., Pires, A., Borrego, C., & Silva, C. (submitted). Adaptação ao Contexto da Educação Física da Versão Portuguesa da Basic Psychological Needs in Exercise Scale: Análise Factorial Confirmatória. *Psicologia Reflexão e Crítica*.

Cox, A. & Williams, L. (2008). The Roles of Perceived Teacher Support, Motivational Climate, and Psychological Need Satisfaction in Students' Physical Education Motivation. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30, 222-239.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E., & Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

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

Deci, E., & Ryan, R. (2008b). Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health. *Canadian Psychology*, 49(3), 182-185.

Edmunds, J., Ntoumanis, N. & Duda, J. (2006). A Test of Self-Determination Theory in the Exercise Domain. *Journal of Applied Social Psychology*, 36(9), 2240-2265.

Fernandes, H., Vasconcelos-Raposo, J., Lázaro, J., & Dosil, J. (2004). Validación y aplicación de modelos teóricos motivacionales en el contexto de la educación física. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 4(1-2), 67-89.

Fernandes, H., Lázaro, J. & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Razões para a não prática desportiva em adultos. *Estudo comparativo entre a realidade rural e urbana. Motricidade*, 1(2), 106-114.

Gagne, M., Ryan, R. M. & Bargmann, K. (2003). *Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnasts. Journal of Applied Sport Psychology*, 15, 372-390.

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

Goudas, M., Dermitzaki, I., & Bagiatis, K. (2001). Motivational in Physical Education is Correlated with Participation in Sport After School. *Psychological Reports*, 88, 491-496.

Hagger, M. & Chatzisarantis, N. (2008). Self-determination theory and the psychology of exercise. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(1), 79-103.

Kingston, K., Harwood, C., & Spray, C. (2006). Contemporary Approaches to Motivation in Sport. In S. Hanton & S. Mellalieu (Eds.), *Literature Reviews in Sport Psychology* (pp. 159-197). New York: Nova Science Publisher.

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

Marsh, H., Papaioannou, A., Martin, A., & Theodorakis, Y. (2006). Motivational Constructs in Greek Physical Education Classes: Factor Structure, Gender Ande Age Effects in a Nationally Representative Longitudinal Sample. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4, 121-148.

Moutão, J., Cid, L., Leitão, J. & Alves, J. (2008). *Tradução e Validação Preliminar da versão Portuguesa do Basic Psychological Needs in Exercise Scale*. In Joaquín Díaz, Isabel Díaz & Joaquín Dosil (Ed.) *La Psicología del Deporte en Iberoamérica - Actas del 2º Congreso de la Sociedad Iberoamericana de Psicología del Deporte* (pp.314). Torrelavega: Espanha.

Moutão, J., Cid, L., Leitão, J., Alves, J. & Vlachopoulos, S. (2009). *The Measurement of Basic Psychological Needs in Exercise: Confirmatory Factor Analysis of the Basic Psychological Needs in Exercise Scale (BPNES-P) - Portuguese Version*. In A. Baria, H. Nabli, M. Madani, A. Essieedali, M. Aragon & A. Quartassi (Ed.) *Book of Abstracts 12th World Congress of Sport Psychology* (pp.187). Marrakesh: Marroco.

Murcia, J., Coll, D., & Rojas, M. (2008). Adaptación a la Educación Física de la Escala de las Necesidades Psicológicas Básicas en el Ejercicio. *Revista Mexicana de Psicología*, 25(2), 295-303.

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

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

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

Pires, A., Borrego, C., Silva, C., & Cid, L. (in press). Aplicação da Teoria da Autodeterminação ao Contexto da Educação Física. Estudo das Intenções dos Alunos de Praticarem Desporto Escolar e Desporto Fora da Escola. *Revista da Sociedade Portuguesa de Educação Física*.

Reinboth, M. & Duda, J. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269-286.

Roberts, G. (2001). Understanding the dynamics of motivation in physical activity: The influence of achievement goals on motivational processes. In Glyn Roberts (Ed). *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp.1-50). Champaign-Illinois: Human Kinetics, 1-50.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. & Deci, E. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.

Ryan, R. & Deci, E. (2000b). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.

Ryan, R., & Deci, E. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. In E. Deci & R. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-Determination Research* (pp. 3-33). Rochester, New York: The University of Rochester Press.

Ryan, R., & Deci, E. (2007). Active Human Nature: Self-Determination Theory and the Promotion and Maintenance of Sport, Exercise, and Health. In M. Hagger & N. Chatzisarantis (Eds.), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport* (pp. 1-19). Champaign, Illinois: Human Kinetics.

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, *32*, 395-418.

Sproule, J., Wang, J., Morgan, K., McNeill, M., & McMorris, T. (2007). Effects of motivational climate in Singaporean physical education lessons on intrinsic motivation and physical activity intention. *Personality and Individual Differences*, *43*, 1037-1049.

Standage, M., Duda, J., & Ntoumanis, N. (2003). A Model of Contextual Motivation in Physical Education: Using Constructs From Self-Determination and Achievement Goal Theories to Predict Physical Activity Intentions. *Journal of Educational Psychology*, *95*(1), 97-110.

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

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

Vlachopoulos, S. & Michailidou, S. (2006). Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement In Physical Education and Exercise Science*, *10*(3), 179-201.

7. Anexos

Universidade da Beira Interior
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Ciências do Desporto

Professor Rui Venâncio

Questionário no Âmbito da Tese de Mestrado em Ensino da Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário

Orientado pelo Prof. Doutor Júlio Martins da U.B.I.

Escola:	Ano e Turma:
----------------	---------------------

Estes questionários destinam-se à recolha de informação para o estudo: *Motivação e Prática da Educação Física - Estudo Comparativo dos Fatores Motivacionais Subjacentes à Teoria da Autodeterminação Entre Alunos do Ensino Básico e Secundário da Cidade da Guarda*. Este tem como objetivo principal compreender a motivação dos alunos no âmbito da disciplina de Educação Física. A sua utilização tem fins estritamente científicos, como tal, para garantir a confidencialidade dos dados, todas as respostas serão anónimas e em momento algum serão transmitidas a outras pessoas. A aplicação do mesmo está autorizada pela Monitorização de Inquéritos em Meio Escolar (M.I.M.E.).

Caracterização Pessoal do Aluno

1. Sexo: Feminino Masculino 2. Idade: _____
3. Atualmente praticas alguma modalidade desportiva fora da escola? Sim Não
- Se respondeste **sim**:
Qual a modalidade? _____ Nº Treinos por Semana? _____ Nº Horas por Treino? _____
Há quanto tempo (anos) praticas essa modalidade? _____

Instruções Gerais de Preenchimento dos Questionários

- 1) Responde com a máxima sinceridade e indica sempre aquilo que realmente pensas e sentes;
- 2) Não existem respostas certas ou erradas. A tua opinião é a que conta;
- 3) Tem sempre em consideração a escala de cada questionário;
- 4) Para responderes, coloca um círculo em redor do número que melhor reflete a tua opinião;

Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas na Aula de EF

Neste questionário, pedimos que nos indiques as tuas experiências em relação às aulas de Educação Física.

Na disciplina de Educação Física, geralmente...

	Discordo Totalmente	Discordo	Concordo, Nem	Concordo	Concordo Totalmente
1) ...sinto que faço grandes progressos nas minhas aprendizagens.	1	2	3	4	5
2) ...sinto-me bem com os colegas da minha turma.	1	2	3	4	5
3) ...a forma como faço as atividades está de acordo com as minhas escolhas.	1	2	3	4	5
4) ...sinto que realizo com sucesso as atividades da aula.	1	2	3	4	5
5) ...tenho uma relação de amizade com os meus colegas da turma.	1	2	3	4	5
6) ...sinto que faço as atividades da forma que eu quero.	1	2	3	4	5
7) ...sinto que faço muito bem as actividades.	1	2	3	4	5
8) ...sinto que não tenho problemas em relacionar-me com os colegas da minha turma.	1	2	3	4	5
9) ...as actividades que realizo representam bem aquilo que eu quero fazer.	1	2	3	4	5
10) ...sou capaz de cumprir com as exigências das atividades da aula.	1	2	3	4	5
11) ...tenho uma boa relação com os meus colegas da turma.	1	2	3	4	5
12) ...sinto que tenho oportunidade de escolher a forma como faço as atividades.	1	2	3	4	5

Regulação Motivacional do Comportamento na Aula de EF

Neste questionário, gostaríamos de saber qual é o teu grau de motivação para realizares as aulas de Educação Física.

Eu realizo a aula de Educação Física...

	Discordo Plenamen	Discordo Bastante	Discordo no Geral	Nem discordo	Concordo no Geral	Concordo Bastante	Concordo Plenamen
1) ... porque é divertida.	1	2	3	4	5	6	7
2) ... porque quero aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
3) ... porque quero que o professor ache que eu sou um bom aluno.	1	2	3	4	5	6	7
4) ... porque arranjo problemas se não a realizar.	1	2	3	4	5	6	7
5) ... mas realmente não sei porquê.	1	2	3	4	5	6	7
6) ... porque eu gosto de aprender novas habilidades.	1	2	3	4	5	6	7
7) ... porque é importante para mim realizar correctamente as atividades.	1	2	3	4	5	6	7
8) ... porque iria sentir-me mal, caso não a realizasse.	1	2	3	4	5	6	7
9) ... porque é suposto eu realizar.	1	2	3	4	5	6	7
10) ... mas não compreendo porque existem este tipo de aulas.	1	2	3	4	5	6	7
11) ... porque é emocionante.	1	2	3	4	5	6	7
12) ... porque quero melhorar o meu nível desportivo.	1	2	3	4	5	6	7
13) ... porque quero que os outros alunos pensem que eu sou competente em todas as atividades.	1	2	3	4	5	6	7
14) ... para que o professor não se zangue comigo.	1	2	3	4	5	6	7
15) ... mas sinto que estou a desperdiçar o meu tempo.	1	2	3	4	5	6	7
16) ... devido ao prazer que sinto quando aprendo novas habilidades/técnicas.	1	2	3	4	5	6	7
17) ... porque posso aprender habilidades ou técnicas que poderei utilizar noutras áreas da minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
18) ... porque fico preocupado se não a realizar.	1	2	3	4	5	6	7
19) ... porque é obrigatório.	1	2	3	4	5	6	7
20) ... mas não obtenho resultados deste tipo de aulas.	1	2	3	4	5	6	7

Intenções para a Prática de Desporto no Futuro

Neste questionário, gostaríamos de saber qual é a tua intenção de participares em atividades desportivas no futuro.

A escala de resposta varia entre o “*Não, com certeza absoluta*” e o “*Sim, com certeza absoluta*”. Para responderes, basta colocar um círculo em redor do número que melhor reflete a tua opinião.

	Não, com certeza	Não	Não, sem certeza (com	Talvez	Sim, sem certeza (com	Sim	Sim, com certeza
É minha intenção praticar uma modalidade desportiva FORA da ESCOLA (num clube ou associação), durante os próximos meses, pelos menos 1 a 2 vezes por semana.	1	2	3	4	5	6	7

Agradecemos muito a tua colaboração

Universidade da Beira Interior
Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Departamento de Ciências do Desporto

Professor: Rui Venâncio

Notas Protocolares de Aplicação do Questionário no Âmbito da Tese de Mestrado em Ensino da
Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário
Orientado pelo Prof. Doutor Júlio Martins da U.B.I.

NOTAS PROTOCOLARES DE APLICAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1. A aplicação do questionário é feita em grupo (por turma), na qual estará presente o investigador ou assistente de investigação e o professor da turma;
2. O tempo de aplicação previsto é de vinte minutos, incluindo as instruções;
3. O local de preenchimento do questionário deverá oferecer condições que permitam aos alunos concentrarem-se nas respostas a gizar (sala de aula);
4. Os alunos devem ser organizados de forma a garantir a individualização das respostas, e assim sejam minimizadas possíveis formas de interferência dos colegas;
5. O questionário só deve ser entregue aos alunos depois destes estarem sentados nos locais e após as instruções iniciais introdutórias sobre o objetivo e forma de preenchimento do mesmo;
6. Depois da entrega dos questionários, é necessário reforçar a informação que os mesmos já contêm as instruções necessárias para a sua resposta, no entanto é conveniente fazer referência o seguinte aspeto:
 - 6.1 Na avaliação das intenções para a prática de desporto no futuro (última questão da bateria de testes), é importante definir o que se entende por intenção, ou seja, deve ser dada a indicação que esse conceito é: “a intenção é aquilo que se pretende fazer no futuro, mas que poderá ou não ser concretizável”. E para responder, o aluno deve posicionar-se na escala de resposta tendo em conta os extremos descritos, sendo a mesma respondida também com uma bolinha no respetivo número;
7. Os questionários são anónimos, logo não deve ser registado neles o nome do aluno ou quaisquer outras informações que o possam identificar;
8. As respostas serão dadas de forma anónima para garantir a confidencialidade dos dados e em momento algum serão transmitidas individualmente a terceiros;
9. Após a finalização do preenchimento do questionário, os alunos deverão colocá-lo dentro de um envelope.