

### DIFERENÇAS NA SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS MOTIVACIONAIS UTILIZADAS ENTRE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA PRÉ E PÓS REMOÇÃO DA NOTA DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA MÉDIA FINAL DO ENSINO SECUNDÁRIO

Ana Cristina de Sousa<sup>1</sup>, Eliana V. Carraça<sup>1,2</sup>

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias<sup>1</sup>, Portugal; Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana (CIPER), Universidade de Lisboa<sup>2</sup>, Portugal

**RESUMO:** Usando como referencial a teoria da autodeterminação, este estudo analisa os níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas, a qualidade da motivação e as estratégias motivacionais adotadas por professores de Educação Física (EF) do Ensino Secundário (n=46, 46±10 anos), que lecionavam turmas em que a classificação de EF ainda contava para a média vs. professores que lecionavam turmas em que já não contava. Os dados recolhidos via questionário foram analisados através de testes de Mann-Whitney. Os resultados não revelaram diferenças significativas na satisfação das necessidades psicológicas básicas, mas revelaram menor motivação externa e menor uso de estratégias motivacionais controladoras nos professores que lecionavam em turmas em que a classificação de EF já não contava. Apesar de ter sido observada uma melhor qualidade da motivação dos professores de EF pós-decreto 139/2012, a sua intervenção a nível motivacional/interpessoal poderá ter sido afetada. Este estudo alerta para os efeitos potencialmente adversos deste tipo de alterações legislativas. Importa, pois, explorá-las mais aprofundadamente através da realização de estudos longitudinais com amostras mais amplas.

**PALAVRAS CHAVE:** Autodeterminação; Necessidades Básicas; Docentes; Educação física; Decreto-Lei 139/2012

### DIFFERENCES IN PSYCHOLOGICAL NEED SATISFACTION, MOTIVATIONS AND MOTIVATIONAL STRATEGIES USED BY PE TEACHERS BEFORE AND AFTER THE REMOVAL OF PE SCORE FROM THE FINAL AVERAGE TO ACCESS UNIVERSITY

**ABSTRACT:** Based on self-determination theory, this study compares the levels of basic psychological need satisfaction, motivation quality and teachers' adoption of motivational strategies between secondary physical education (PE) teachers (n=46, 46±10 years-old) teaching in a school year in which PE still counted for the final average vs. those teaching in a school year that already stopped counting. Data collected through questionnaires were analyzed with Mann-Whitney tests. Results did not show significant differences in need satisfaction, but showed lower external motivation and lower use of controlling strategies in teachers giving lessons in a school year that stopped counting. Although a better motivation quality has been observed in PE teachers after the implementation of the Decree-Law No. 139/2012, their intervention at the interpersonal/motivational level might have been affected. This study alerts for the potentially harmful effects of this type of legislative changes; it is thus important to explore them in more depth through longitudinal analysis and larger samples.

**KEYWORDS:** Self-determination; Basic needs; teachers; Physical education; Decree-law No. 139/2012

### DIFERENCIAS EN LA SATISFACCIÓN DE LAS NECESIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS, MOTIVACIONES Y ESTRATEGIAS MOTIVACIONALES UTILIZADAS POR PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA ANTES Y DESPUÉS DE LA REMOCIÓN DE LA NOTA DE EDUCACIÓN FÍSICA DA MEDIA FINAL DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA

**RESUMEN:** Utilizando como referencia la teoría de la autodeterminación, el estudio analiza los niveles de satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, la calidad de la motivación y las estrategias motivacionales adoptadas por profesores de Educación Física (EF) de la Enseñanza Secundaria (n = 46, 46 ± 10 años), que enseñaban clases en las que la clasificación de EF aún contaba para la media (CM) vs. profesores que enseñaban clases en las que ya no contaba (NCM). Los datos recogidos a través del cuestionario fueron analizados a través de pruebas de Mann-Whitney. Los resultados no revelaron diferencias significativas en la satisfacción de las necesidades psicológicas básicas, pero revelaron menor motivación externa y menor uso de estrategias motivacionales controladoras en los profesores que enseñaban en las clases en que la clasificación de EF ya no contaba. A pesar de que se ha observado una mejor calidad de la motivación de los profesores de EF post-decreto 139/2012, su intervención a nivel motivacional/ interpersonal puede haber sido afectada. Este estudio alerta sobre los efectos potencialmente adversos de este tipo de cambios legislativos. Es importante, pues, explotarlas más a fondo mediante la realización de estudios longitudinales con muestras más amplias.

**PALABRAS CLAVE:** Autodeterminación; Necesidades básicas; Maestros, Educación física, Decreto ley 139/2012

Manuscrito recibido: 15/06/2018  
Manuscrito aceptado: 12/03/2019

Dirección de contacto: Eliana V. Carraça, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Portugal  
Correo-e: elianacarraça@gmail.com

A escola, especialmente a Educação Física (EF), desempenha um papel fundamental na promoção de estilos de vida ativos, pois as crianças passam até um máximo de 45% do seu dia na escola (Fairclough, Stratton, Butcher, 2008). A motivação é um fator preponderante neste processo, sendo a sua maior ou menor qualidade fortemente influenciada pelo desempenho do professor de EF (Van den Berghe, Vansteenkiste, Cardon, Kirk & Haerens, 2014; Taylor e Ntoumanis, 2007). Neste sentido, importa compreender melhor os fatores contextuais e/ou motivacionais que poderão condicionar esse desempenho.

A EF nunca teve uma situação pacífica e consolidada no currículo nacional em Portugal, caracterizando-se por oscilações, rupturas e descontinuidades no seu desenvolvimento (Calça, 1993). Por exemplo, só desde o ano 2000, existiram seis alterações legislativas com impacto no funcionamento da disciplina de EF. Todas estas transformações têm provocado uma crise na identidade da disciplina (Pina, 2002), causando desequilíbrios na motivação e desempenho dos próprios professores.

Nos últimos anos, tem-se verificado um crescente interesse na investigação e compreensão dos processos motivacionais, associados aos comportamentos e

bem-estar dos alunos, usando como referencial a teoria da autodeterminação (Ntoumanis e Standage, 2009). Menos atenção tem sido dada à dinâmica motivacional dos professores, subvalorizando-se a importância da mesma para a promoção eficaz da atividade física em meio escolar (Standage, Duda & Ntoumanis, 2003). No entanto, segundo Antunes e Monteiro (2008), a motivação do professor ajuda a compreender melhor as situações de ensino-aprendizagem, nomeadamente as opções que o professor faz acerca das estratégias de intervenção, materiais e procedimentos de avaliação que utiliza (Guimarães e Boruchovitch, 2004).

Em 2012 foi implementado o Decreto-Lei nº 139/2012, segundo o qual a classificação de EF deixou de ser considerada para o apuramento da média final do ensino secundário, exceto se o aluno quisesse prosseguir estudos na área das Ciências do Desporto. Esta alteração legislativa poderá ter vindo reforçar a posição marginalizada da disciplina de EF perante as autoridades e a opinião pública, bem como o sentimento de descrença e desmotivação partilhado por muitos professores das últimas décadas (Bento, 1999), constituindo-se como uma oportunidade única para se estudar não apenas a dinâmica motivacional dos professores, mas especialmente alguns dos fatores contextuais que a podem influenciar, partindo para tal das linhas orientadoras da teoria da autodeterminação.

### **Teoria da Autodeterminação**

A Teoria da Autodeterminação (TAD) tem sido frequentemente utilizada para estudar a motivação humana e suas dinâmicas no contexto da EF (Van den Bergh, et al., 2014). Esta defende que as razões que regulam os comportamentos e ações dos indivíduos estão organizadas num continuum crescente de autodeterminação (ou autonomia), que vai desde a amotivação até à motivação intrínseca, passando por vários tipos de regulação extrínseca (Deci e Ryan, 2008).

A amotivação consiste na falta de motivação e intencionalidade de agir. A motivação extrínseca subdivide-se em quatro formas de regulação. A regulação externa verifica-se quando um comportamento é motivado pela imposição de constrangimentos externos (recompensas ou castigos), sendo a forma de motivação menos autodeterminada (mais controlada). A regulação introjetada, também controlada, está presente quando o comportamento deriva de uma pressão autoimposta para fugir a sentimentos de culpa, vergonha, ou para obter aprovação externa. A regulação identificada verifica-se quando o comportamento resulta da importância que o indivíduo atribui aos benefícios que o comportamento lhe pode trazer. A regulação integrada está presente quando o comportamento é realizado porque é coerente com a identidade do indivíduo, com a forma como se define enquanto pessoa. Estas duas formas de motivação extrínseca apresentam um maior grau de internalização, sendo consideradas, juntamente com a intrínseca, como motivações autónomas. A motivação intrínseca consiste na realização de uma atividade pelo prazer, interesse ou divertimento, não tendo qualquer valor instrumental (Deci & Ryan, 2008).

Para que se desenvolvam motivações autónomas (melhor qualidade) é necessária a satisfação de três necessidades psicológicas básicas: a autonomia (i.e., volição e perceção de escolha), a competência (i.e., sentimento de capacidade de realizar uma tarefa de forma eficiente) e o relacionamento interpessoal positivo (i.e., necessidade de pertencer e ser respeitado num clima emocional positivo; Deci & Ryan, 2008). A satisfação destas necessidades leva a um aumento dos níveis de motivação autónoma e à consequente obtenção de resultados comportamentais, cognitivos e afetivos mais favoráveis. Pelo contrário, a frustração destas necessidades psicológicas básicas está associada a consequências negativas (Standage, Duda e Ntoumanis, 2005; Taylor e Ntoumanis, 2007; Edmunds, Ntoumanis e Duda, 2009; Deci e Ryan, 2008).

### **Teoria da Autodeterminação e Estratégias de Intervenção Motivacional**

A TAD faz distinção entre dois estilos de intervenção motivacional: estilo de suporte e estilo controlador. O estilo de ensino do professor pode centrar-se predominantemente no suporte às necessidades psicológicas básicas, promovendo a autonomia, estrutura e um clima de envolvimento interpessoal positivo, ou, por outro lado, ser predominantemente controlador, avaliativo e assente na condenação e crítica das ações e comportamentos dos alunos,

resultando na frustração das suas necessidades psicológicas básicas (Taylor & Ntoumanis, 2007; Bartholomew, Ntoumanis, Ryan, Bosch e Thøgersen-Ntoumani, 2011).

O suporte à autonomia está relacionado com a criação de oportunidades para os alunos fazerem escolhas significativas, envolvendo-os na tomada de decisões (Ntoumanis, 2012). A estrutura pode ser promovida através da explicação da utilidade e propósito da tarefa, clarificação de expectativas ou definição de objetivos levemente desafiantes (Jang, Reeve e Deci, 2010). O envolvimento positivo pode ser gerado através da criação de um clima que revele interesse, respeito e empatia pelo indivíduo, seus gostos e opiniões (Edmunds, et al., 2009). Em contraste, um estilo controlador torna-se evidente quando o professor intimida os alunos, utiliza recompensas e castigos, reduz a sua atenção e apoio quando os alunos não realizam os comportamentos solicitados, ou utiliza excessivamente a depreciação e a crítica (Bartholomew, et al., 2011). Quanto menos controlador for o estilo de intervenção motivacional do professor, maior perceção de autonomia, comprometimento com as tarefas, criatividade, motivação autónoma, bem-estar psicológico, sucesso académico e persistência irão manifestar os alunos (Reeve, Jang, Carrell, Jeon & Barsh, 2004; Pelletier & Sharp, 2009; Cantú-Berrueto, Castillo, López-Walle, Tristán & Balaguer, 2016; Álvarez, Estevan, Falcó e Castillo, 2013).

O tipo de estratégias motivacionais que os professores utilizam pode ser influenciado por múltiplos fatores. As pressões relacionadas com o trabalho e a perceção que os professores de EF têm da autodeterminação dos seus alunos influencia a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas, a qualidade da sua motivação e as estratégias de intervenção motivacional que adotam (Taylor, Ntoumanis e Standage, 2008; Taylor e Ntoumanis, 2007; Pelletier, Séguin-Levesque e Legault, 2002). Por sua vez, ambientes que frustram as necessidades psicológicas básicas dos professores resultam frequentemente em motivações mais controladas para o trabalho e no uso de estratégias motivacionais controladoras, que acabam por minar a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos seus alunos (Taylor, Ntoumanis, Smith, 2009; Pelletier, et al., 2002).

### **O presente estudo**

Considerando as recentes alterações legislativas (i.e., decreto-lei 139/2012) e a literatura no âmbito da TAD, torna-se importante analisar quais as implicações da aplicação do decreto-lei 139/2012 ao nível das dinâmicas motivacionais dos professores de EF, visto que a mesma pode constituir um fator de pressão adicional, não só derivada do maior descrédito da disciplina pela direção da escola e pelos pares, mas também fruto da redução potencial do interesse, motivação e empenho dos alunos nas aulas.

O presente estudo pretende assim analisar se a remoção da classificação de EF da ponderação para a média final do Ensino Secundário está associada ao nível de satisfação das necessidades psicológicas básicas, qualidade da motivação e estratégias motivacionais adotadas pelos professores de EF. Para tal, irá verificar-se se estas variáveis diferem em dois grupos de professores de EF: um grupo que lecionou turmas do 12º ano em 2014/2015 quando a classificação de EF já não contava para a média (NCM) e outro grupo que lecionou turmas de 12º ano em 2013/2014 quando a classificação de EF ainda contava para a média (CM). Com base na literatura revista, espera-se que os professores do grupo NCM (vs. CM) apresentem menor satisfação das necessidades psicológicas básicas (Hipótese 1), menor motivação autónoma e maior motivação controlada (Hipótese 2) e menor utilização de estratégias de suporte às necessidades psicológicas básicas (Hipótese 3).

## **MÉTODO**

### **Participantes**

Estudo observacional transversal (Parab & Bhalerao, 2010), envolvendo um total de 46 professores de EF (69,6% do género masculino) com idades compreendidas entre os 23 e os 60 anos de idade (média de 46 ± 9,7 anos). Destes, apenas quatro professores eram estagiários, tendo os restantes uma média de 23 (± 9,5) anos de serviço. Como critério de inclusão, 80% do horário dos professores tinha de ser composto por turmas do 12º ano de escolaridade, na tentativa de isolar melhor o efeito desta medida legislativa. Os professores foram divididos em dois grupos: professores que lecionaram no ano letivo de

2013/2014, cuja classificação de EF ainda contava para a média (CM; n=27), e professores que lecionaram no ano letivo 2014/2015, cuja classificação da disciplina de EF já não contava para a média (NCM; n=19). Estes grupos foram comparados quanto à idade, género, anos de experiência totais e no ensino secundário, e número de horas de lecionação a turmas de 12º ano, não se tendo encontrado diferenças significativas (Tabela 1). A recolha de dados do presente estudo foi realizada em Escolas Secundárias pertencentes ao Distrito de Lisboa. Todos os professores participaram no estudo de forma voluntária, assinando um consentimento informado.

### Instrumentos

**Necessidades Psicológicas Básicas dos professores de EF.** A satisfação das três necessidades psicológicas básicas nos professores de EF foi avaliada através da 'Basic Psychological Needs at Work Scale' (Brien, et al., 2012). Esta escala é composta por 12 itens, distribuídos por 3 subescalas, correspondentes a cada uma das necessidades psicológicas básicas: autonomia ("Sinto que faço a maioria das coisas no meu trabalho porque tenho que as fazer"), competência ("Sinto que tenho capacidade para desempenhar bem o meu trabalho") e relacionamento positivo ("Quando estou com as pessoas com quem trabalho, sinto-me compreendido"). As respostas são dadas numa escala de Likert de 1 a 6. O score de cada subescala resulta da soma das respostas aos itens dessa subescala. Valores mais elevados indicam maior satisfação da respetiva necessidade psicológica básica. No presente estudo, a consistência interna foi aceitável, mas um pouco abaixo de 0,70 nas subescalas de autonomia ( $\alpha=0,64$ ) e relacionamento positivo ( $\alpha=0,63$ ).

**Motivações dos professores de EF para o Trabalho.** As motivações/regulações motivacionais dos professores de EF para realizar o seu trabalho foram avaliadas com a Motivation at Work Scale (Gagné, et al., 2010), que é constituída por um total de 15 itens, distribuídos por 4 subescalas, correspondentes às seguintes regulações motivacionais: motivação intrínseca ("Porque gosto muito deste trabalho"), regulação identificada ("Escolhi este trabalho porque ele me permite alcançar os meus objetivos de vida"), regulação introjetada ("Porque tenho de ser um dos melhores na minha profissão"), regulação externa ("Porque este trabalho me permite ter um certo nível de vida"). Este questionário foi complementado com a escala de amotivação ("Não sei, não vejo a relevância deste trabalho") proposta por Fernet, Senécal, Guay, Marsh, Dowson (2008). As respostas foram dadas numa escala de 1 a 7. Para se calcular o score de cada subescala procedeu-se à soma das respostas aos itens de cada subescala. Valores mais elevados representam maior nível da respetiva regulação motivacional. No presente estudo, a consistência interna foi aceitável ( $\alpha >0,70$ ), com exceção da obtida para a regulação introjetada ( $\alpha=0,47$ ), o que indica a necessidade de maior cautela na interpretação dos resultados relacionados com esta variável.

**Estratégias Motivacionais utilizadas pelos professores de EF.** O Perceived Environmental Supportiveness Questionnaire (Markland e Tobin, 2010) foi utilizado para avaliar as condições criadas nas aulas de EF para satisfazer as necessidades psicológicas básicas (suporte à autonomia, estrutura e envolvimento interpessoal positivo). O questionário é composto por 17 itens, distribuídos por 3 subescalas: suporte à autonomia ("Tenho em conta as necessidades individuais dos meus alunos"), estrutura ("Dou orientações

Tabela 1. Dados demográficos dos professores de EF dos grupos CM e NCM.

	CM (n=27)	NCM (n=19)
	M±DV ou N	M±DV ou N
<b>Idade</b>	45,65±10,99	46,44±7,43
<b>Género (N, masculino)</b>	20	12
<b>Anos de Experiência totais</b>	23,35±10,78	21,88±7,30
<b>Anos de experiência Secundário</b>	22,48±10,60	18,38±10,31
<b>Horas de lecionação 12º</b>	10,73±5,94	12,00±5,08

Nota: M, Média; DV, Desvio Padrão, n, tamanho amostral; CM, contava média; NCM, já não contava média; Não se observaram diferenças significativas para  $p<0,05$ .

precisas aos meus alunos") e envolvimento interpessoal ("Disponibilizo tempo para os meus alunos mesmo quando estou ocupado"). As respostas foram dadas numa escala de Likert de 0 a 4. Para se calcular o score de cada subescala procedeu-se à soma das respostas dos itens de cada subescala. Calculou-se ainda um score total, com base na soma de todos os itens. Valores mais elevados representam maior utilização da respetiva estratégia motivacional. No presente estudo, este questionário mostrou uma boa consistência interna para o score total ( $\alpha=0,80$ ) e aceitável para as subescalas, ficando entre 0,62 e 0,66.

O uso de estratégias controladoras foi avaliado com a Controlling Coach Behaviors Scale (Bartholomew, Ntoumanis, Thøgersen-Ntoumani, 2010), que é constituída por 13 itens (versão reduzida) distribuídos por 5 subescalas: uso de recompensas ("Procuro motivar os (meus) alunos prometendo recompensá-los se eles tiverem um bom desempenho"); estima/atenção contingencial ("Tendo a tornar-me menos afável quando os alunos não veem as coisas da mesma forma que eu"); intimidação ("Por vezes, levanto a voz para incentivar os alunos a completar os exercícios durante a aula"); crítica e depreciação ("Avalio negativamente os alunos ou sou muito crítico quando os seus resultados não são os esperados"); controlo pessoal excessivo ("Tento controlar o que os alunos fazem no seu tempo livre"). As respostas são dadas numa escala de 1 a 7. Para se calcular o score de cada subescala é feita a soma das respostas a todos os itens dessa subescala. Foi também calculado um score total, através do somatório das respostas a todos os itens. Valores mais elevados representam maior utilização da respetiva estratégia motivacional. No presente estudo, a consistência interna foi aceitável para a maior parte das subescalas ( $\alpha>0,70$ ), excepto para as subescalas de crítica e depreciação ( $\alpha=0,56$ ) e de uso de recompensas ( $\alpha=0,57$ ).

### Procedimentos Estatísticos

Para a análise de dados foi usado o programa SPSS, versão 17. Para a descrição dos resultados obtidos recorreu-se à estatística descritiva, que incluiu medidas de tendência central (média aritmética) e medidas de dispersão (desvio padrão). Foi também realizada uma análise inferencial através dos seguintes testes: Teste Kolmogorov-Smirnov para testar a normalidade. Os resultados deste teste indicaram uma amostra com distribuição não normal, tendo-se optado por realizar testes não paramétricos de Mann-Whitney U, para comparar os dois grupos de professores de EF face aos seus níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas, qualidade da motivação e estratégias motivacionais usadas. Procedeu-se ainda ao cálculo da magnitude do efeito/diferença (d de Cohen), interpretando-se valores de 0,20 como baixos, de 0,50 como moderados e de 0,80 como altos.

## RESULTADOS

### Diferenças na satisfação das necessidades psicológicas básicas

Para testar a hipótese 1, compararam-se os níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas nos dois grupos de professores de EF. Esperava-se que os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF ainda contava para a média final apresentassem maior satisfação das necessidades básicas. Porém, como se pode verificar na Tabela 2, os resultados não revelaram diferenças significativas entre os grupos. Para além disso, contrariando a hipótese formulada, verificou-se uma tendência para os professores do grupo NCM apresentarem uma maior satisfação da necessidade de competência que os professores do grupo CM (efeito d de magnitude moderada).

Tabela 2. Diferenças na satisfação das necessidades psicológicas básicas entre grupos de professores CM e NCM.

Necessidades Psicológicas Básicas	CM (n=27)		NCM (n=19)		U	p	Magnitude Efeito d
	M	DV	M	DV			
<b>Autonomia</b>	19,59	2,74	19,89	2,70	237,5	0,669	<0,01
<b>Competência</b>	20,70	2,28	21,74	2,20	182,5	0,093	-0,50
<b>Relacionamento Positivo</b>	19,07	2,51	19,26	3,52	233,5	0,605	<0,01

Nota: M, Média; DV, Desvio Padrão; CM, contava média; NCM, já não contava média; U, Estatística de testes de Mann-Whitney; significância para  $p<0,05$ .

### Diferenças nas Motivações dos Professores de EF para o Trabalho

Para testar a hipótese 2, compararam-se os níveis dos diferentes tipos de motivação entre os dois grupos de professores de EF (Tabela 3). Esperava-se que os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF ainda contava para a média final apresentassem maiores níveis de motivações autónomas (intrínseca e identificada) e menores níveis de motivações controladas (externa e introjetada) e amotivação. Contrariamente ao esperado, os resultados revelaram que os professores de EF do grupo CM apresentavam maiores níveis de motivação externa que os do grupo NCM (11,30±3,60 vs. 8,58±3,13;  $p=0,009$ ;  $d=1,00$ ). Adicionalmente, verificou-se que os mesmos professores mostraram maior tendência para apresentar menores níveis de motivação intrínseca e identificada e maiores níveis de motivação introjetada que os do grupo NCM (efeitos  $d$  de magnitudes moderadas a altas).

### Diferenças nas estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de EF

Para testar a hipótese 3, compararam-se os níveis de utilização de diferentes tipos de estratégias motivacionais. Esperava-se que os professores que lecionaram no ano em que a classificação de EF ainda contava para a média final reportassem maior uso de estratégias de suporte às necessidades psicológicas básicas e menor uso de estratégias controladoras comparativamente aos do outro grupo. Apenas se encontraram diferenças significativas entre os grupos na utilização da estratégia de controlo pessoal excessivo (5,41±2,91 vs. 3,79±2,28;  $p=0,045$ ;  $d=1,00$ ), sendo esta estratégia controladora reportada mais frequentemente pelos professores do grupo CM (Tabela 4). Apesar de não se terem encontrado outras diferenças significativas, os professores do grupo CM reportaram maior suporte à autonomia dos seus alunos e utilização de recompensas que os professores do grupo NCM (efeitos  $d$  de magnitude moderada-alta).

## DISCUSSÃO

O presente estudo explorou as implicações da implementação do decreto-lei 139/2012, comparando professores de EF que lecionaram turmas do 12º ano no ano de 2013/2014 (em que a classificação de EF ainda contava para a média) com professores que lecionaram no ano de 2014/2015 (em que a classificação

de EF já não contava para a média) no que se refere aos níveis de satisfação das suas necessidades psicológicas básicas, qualidade da motivação e estratégias motivacionais utilizadas. Os resultados não mostraram diferenças significativas entre os dois grupos de professores ao nível da satisfação das necessidades psicológicas básicas, mas revelaram diferenças na motivação externa e na utilização de estratégias de controlo pessoal excessivo, sendo os valores superiores no grupo de professores que lecionou turmas do 12º ano em que a classificação de EF ainda contava para a média final.

### Diferenças na satisfação das necessidades psicológicas básicas

Os resultados não revelaram diferenças significativas entre os grupos no que se refere à satisfação das necessidades psicológicas básicas; apenas uma tendência para o grupo de professores que lecionou turmas do 12º ano em que a classificação de EF já não contava para a média apresentar uma maior perceção de competência. Estes resultados podem estar relacionados com o facto da recolha de dados ter ocorrido logo no primeiro ano de aplicação do decreto-lei, o que pode ter levado a que os seus possíveis efeitos na motivação dos professores ainda não se tivesse feito sentir.

### Diferenças nas motivações dos professores de ef para o trabalho

Os resultados do presente estudo revelaram menores níveis de motivações controladas, em particular da externa, nos professores de EF que lecionaram turmas em que a classificação de EF já não contava para a média. Estes resultados contrariam a hipótese inicialmente colocada, mas encontram algum apoio nos pressupostos da teoria da autodeterminação. É possível que o facto da nota de EF ter deixado de contar para média final tenha reduzido a pressão e o sentimento de obrigação dos professores de EF para cumprir um programa extenso e exigente, mais centrado no resultado e não tanto no processo de aprendizagem e crescimento dos alunos. Segundo a TAD, esta redução de pressão pode ter resultado na adoção de motivações mais autónomas (Deci e Ryan, 2008). A maior motivação externa observada nos professores que lecionaram no ano em que a EF ainda contava para a média corrobora também resultados de estudos anteriores (Taylor, et al., 2008; Taylor e Ntoumanis, 2007). É possível que esta alteração tenha também dado abertura para uma maior valorização de outros significados da lecionação, nomeadamente o prazer, a diversão, a superação de desafios, ou as conquistas dos alunos.

### Diferenças nas estratégias motivacionais utilizadas pelos professores de EF

Os professores que lecionaram a turmas em que a classificação de EF já não contava para a média final reportaram utilizar menos estratégias controladoras (i.e., controlo pessoal excessivo), o que em parte contraria o racional subjacente à colocação da hipótese 3. Efetivamente, esperava-se que estes professores utilizassem este tipo de estratégias com maior frequência por, potencialmente, 1) se confrontarem com alunos menos autodeterminados (i.e., motivados por razões mais controladas) para as aulas de EF (Pelletier, et al., 2002), 2) se sentirem mais frustrados e desacreditados perante a direção da escola e os seus pares (Taylor, et al., 2009; Taylor, et al., 2008).

Tabela 3. Diferenças na qualidade das motivações de professores de EF do grupo CM e NCM.

Motivações para o Trabalho	CM (n=27)		NCM (n=19)		U	p	Magnitude Efeito $d$
	M	DV	M	DV			
Motivação Intrínseca	16,26	2,69	17,47	3,09	185,0	0,108	-0,39
Regulação Identificada	15,52	2,96	16,79	3,27	186,5	0,115	-0,39
Regulação Introjetada	13,11	2,80	11,42	3,79	184,5	0,106	0,78
Regulação Externa	11,30	3,60	8,58	3,13	139,5	<b>0,009</b>	1,00
Amotivação	4,81	3,20	4,61	3,05	231,5	0,942	<0,01

Nota: M, Média; DV, Desvio Padrão; CM, contava média; NCM, já não contava média; U, Estatística de testes de Mann-Whitney; significância para  $p<0,05$ .

Tabela 4. Diferenças na utilização de estratégias motivacionais por professores de EF dos grupos CM e NCM.

Estratégias de Intervenção dos professores	CM (n=27)		NCM (n=19)		U	p	Magnitude Efeito $d$
	M	DV	M	DV			
De Suporte Necessidades Básicas (score total)	59,70	5,07	59,05	4,47	236,0	0,646	<0,01
Suporte autonomia	16,26	2,22	15,89	1,72	222,5	0,440	0,63
Provisão de estrutura	22,11	1,80	22,00	1,70	243,5	0,767	<0,01
Criação de envolvimento interpessoal positivo	18,04	1,99	18,26	1,52	256,5	1,000	<0,01
Controladoras (score total)	45,93	12,94	41,40	10,60	205,5	0,254	0,36
Uso de Recompensas	12,11	3,50	10,97	3,69	194,0	0,160	0,67
Estima Contingencial	9,37	4,58	8,42	3,76	228,5	0,530	0,28
Intimidação	12,85	3,23	12,32	3,96	247,5	0,840	<0,01
Crítica e Depreciação	6,19	2,72	6,05	2,53	255,0	0,973	<0,01
Controlo Pessoal Excessivo	5,41	2,91	3,79	2,28	168,0	<b>0,045</b>	1,00

Nota: M, Média; DV, Desvio Padrão; CM, contava média; NCM, já não contava média; U, Estatística de testes de Mann-Whitney; significância para  $p<0,05$ .

Dado que as hipóteses foram maioritariamente rejeitadas, na tentativa de encontrar explicações para os resultados observados, decidimos realizar análises de ajuste para os anos de serviço, idade e género dos professores de EF, tendo-se obtido resultados idênticos. Outra explicação possível para a ausência de diferenças substanciais entre os grupos poderá estar relacionada com um certo sentido de proteção da identidade profissional do professor de EF, que vai sendo progressivamente construída com base nas experiências dos professores (Marcelo, 2009). Com efeito, a forma como os professores perspectivam a sua profissão, o sucesso na leccionação da disciplina e os fatores que favorecem e dificultam o sucesso educativo, é primariamente influenciada pelas experiências dos professores (anteriores à sua formação inicial e decorrentes da mesma), e logo relativamente estável, e posteriormente modelada pela sua inserção na escola, pelas reformas educativas e contextos políticos (Flores & Viana, 2007). Neste sentido, é possível que a sua identidade profissional, progressivamente construída, mascare o efeito deste tipo de alterações legislativas, sobretudo quando implementadas há pouco tempo. Pode ainda ter-se verificado um efeito de desejabilidade social aquando do preenchimento dos questionários.

O presente estudo apresenta algumas limitações que devem ser consideradas. Foi realizado apenas na região de Lisboa, pelo que os resultados não podem ser generalizados a todas as regiões do país. A dimensão amostral de cada grupo não era exatamente a mesma, visto ter sido muito difícil recrutar professores de EF com um horário composto por 80% de turmas de 12º ano. O facto de a amostra ser tão reduzida, impossibilitou ainda a realização de análises de subgrupos para melhor perceber os resultados obtidos. O facto de serem comparadas pessoas diferentes antes e após a aplicação do decreto-lei também pode ter influenciado os resultados deste estudo.

### CONCLUSÃO

Os professores que lecionaram no ano em que a EF já não contava para a média final não revelaram diferenças na satisfação das necessidades psicológicas básicas, mas reportaram menores níveis de motivação externa e uma utilização menos frequente de estratégias controladoras, nomeadamente de controlo pessoal excessivo. Estudos futuros semelhantes, e que de preferência ultrapassem as limitações identificadas no presente estudo, impõem-se para melhor compreender os resultados obtidos.

### REFERÊNCIAS

Álvarez, O., Estevan, I., Falcó, C., e Castillo, I. (2013). Efectos del apoyo a la autonomía del entrenador en taekwondistas españoles de élite. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 8(1), 59-70.

Antunes, S., e Monteiro, V. (2008). Motivação de professores e alunos para a língua portuguesa: Que relações?. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 511-522.

Bartholomew, K. J., Ntoumanis, N., Ryan, R. M., Bosch, J. A., e Thøgersen-Ntoumani, C. (2011). Self-determination theory and diminished functioning: the role of interpersonal control and psychological need thwarting. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(11), 1459-1473. doi: 10.1177/0146167211413125

Bartholomew, K.J., Ntoumanis, N., e Thøgersen-Ntoumani, C. (2010). The Controlling Interpersonal Style in a Coaching Context: Development and Initial Validation of a Psychometric Scale. *Journal of Sport e Exercise Psychology*, 32(2), 193-216. doi: 10.1123/jsep.32.2.193

Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas. In J. Bento, R. Garcia, A. *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.

Brien, M., Forest, J., Mageau, G. A., Boudrias, J. S., Desrumaux, P., Brunet, L., e 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.

Calca, J. (1993). Contributo para o conhecimento e caracterização da Educação Física. *Revista Horizonte*, 10(57), 101-110.

Cantú-Berrueto, A., Castillo, I., López-Walle, J., Tristán, J., e Balaguer, I. (2016). Estilo interpersonal del entrenador, necesidades psicológicas básicas y

motivación: Un estudio en futbolistas universitarios mexicanos. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 263-270.

Deci, E. L., e Ryan, R.M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23. doi: 10.1037/0708-5591.49.1.14

Edmunds, J., Ntoumanis, N., e Duda, J. (2009). Helping your Clients and Patients Take Ownership Over their Exercise: Fostering Exercise Adoption, Adherence, and Associated Well-being. *ACSM's Health e Fitness Journal*, 13(3), 20-25. doi: 10.1249/FIT.0b013e3181a1c2c4

Fairclough, S.J, Stratton, G., e Butcher, Z.H. (2008). Health-related exercise initiative Promoting health-enhancing physical activity in the primary school: a pilot evaluation of the BASH. *Health Education Research*. 23(3), 576-581. doi: 10.1093/her/cym093

Fernet, C., Senécal, C., Guay, F., Marsh, H., e Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment*, 16(2), 256-279. doi: 10.1177/1069072707305764

Flores, M. A., e Viana, I.C. (2007). Profissionalismo docente em transição: As identidades dos professores em tempos de mudança. Braga: Centro de Investigação em Educação da Universidade do Minho.

Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M-H., Aubé, C., Morin, E., e Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages. *Educational and Psychological Measurement*, 70(4), 628-646. doi: 10.1177/0013164409355698

Guimarães, S., e Boruchovitch, E. (2004). O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: Uma perspectiva da teoria da autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(2), 143-150. doi: 10.1590/S0102-79722004000200002

Jang, H., Reeve, J., e Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 588-600. doi: 10.1037/a00019682

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento profissional docente: Passado e futuro. Sísifo - Revista de Ciências da Educação, 8(Jan/Abr), 2-22.

Markland, D., e Tobin, V. (2004). A modification of the behavioural regulation in exercise questionnaire to include an assessment of a motivation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 26(2), 191-196. doi: 10.1123/jsep.26.2.191

Ntoumanis, N., e Standage, M. (2009). Morality in Sport: A Self-Determination Theory Perspective. *Journal of Applied Social Psychology*, 21(4), 365-380. doi: 10.1080/10413200903036040

Ntoumanis, N. (2012). A self-determination theory perspective on motivation in sport and physical education: Current trends and possible future research directions. In G.C. Roberts and D.C. Treasure, *Advances in Motivation in Sport and Exercise: Volume 3* (pp. 91-128). Champaign, IL: Human Kinetics.

Parab, S., e Bhalerao, S. (2010). Study designs. *International Journal of Ayurveda Research*, 1(2), 128-131. doi: 10.4103/0974-7788.64406

Pelletier, G. L., Séguin-Levesque, C., e Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186-96. doi: 10.1037/0022-0663.94.1.186

Pelletier, L., e Sharp, E. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behaviour in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183. doi: 10.1177/1477878509104322

Pina, M. (2002). Desporto Escolar - estado actual e prospectiva. *Revista Horizonte*, 17(101), 25-35.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., e Barsh, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147-69. doi: 10.1023/B:MOEM.0000032312.95499.6f

Standage, M., Duda, J.L., e 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. doi: 10.1037/0022-0663.95.1.97
- Standage, M., Duda, J. L., e Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411-33. doi: 10.1348/000709904X22359
- Taylor, I., e Ntoumanis N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747-60. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.747
- Taylor, I., Ntoumanis, N., e Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94. doi: 10.1123/jsep.30.1.75
- Taylor, I., Ntoumanis, N., e Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235-43. doi: 10.1016/j.psychsport.2008.09.002
- Van den Berghe, L., Vansteenkiste, M., Cardon, G., Kirk, D., e Haerens, L. (2014). Research on self-determination in physical education: Key findings and proposals for future research. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(1), 97-121. doi: 10.1080/17408989.2012.732563