

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

Miguel Costa¹, António Palmeira^{1,2}

¹ Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

² Centro Interdisciplinar de Estudo da Performance Humana, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

Autor de correspondência: Miguel Costa, *Faculdade de Educação Física e Desporto, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias*, Campo Grande 376, 1749-024 Lisboa, 965665092, email: masic@sapo.pt

Submetido para publicação em 24 de novembro de 2014.

Aceite para publicação em 30 de julho 2015.

Resumo

Professores de Educação Física (EF) satisfeitos com valores elevados de satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPB), utilizam melhores estratégias motivacionais (EM) nas suas turmas. Entre outros fatores, os anos de experiência e o género do professor podem condicionar a satisfação das NPB no contexto do seu trabalho enquanto professores e assim o recurso a estratégias motivacionais promotoras dos melhores resultados na aprendizagem. Analisar a relação entre a perceção de satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPB) e as EM empregues pelos professores de EF do 3.º ciclo e do ensino secundário, na região de Lisboa. A amostra foi constituída por 131 professores de EF (67 do sexo feminino), com uma média de 16,84±8,12 anos de experiência profissional. Utilizámos as versões portuguesas do Teaching as Social Context Questionnaire para as estratégias motivacionais, e do Basic Psychological Needs at Work Scale para a satisfação das NPB no trabalho. Verificámos que as estratégias motivacionais de estrutura e de envolvimento estão positivamente associadas à satisfação das NPB ($p < 0,05$). Esta associação foi registada independentemente do género, enquanto que o grau da correlação entre as variáveis foi quase sempre superior nos estagiários relativamente aos professores mais experientes. O nosso estudo verificou que a satisfação das NPB estão associadas a estratégias motivacionais de envolvimento e estrutura. No entanto, estes níveis de satisfação não estiveram associados às estratégias de suporte de autonomia.

Palavras-chave: teoria da autodeterminação; necessidades psicológicas básicas; estratégias motivacionais

Abstract

The teachers of Physical Education (PE) with high values of basic psychological needs (BPN), tend to use best motivational strategies (MS) in their classes. Among other factors, teacher experience and gender may affect the satisfaction of the BPN in the context of their work as teachers and consequently their choice of motivational strategies. To analyze the relationship between the satisfaction of basic psychological needs (BPN) and MS employed by PE teachers of the 3rd cycle and secondary education in the Lisbon area. The sample consisted of 131 PE teachers (67 females), with an average of $16,84 \pm 8,12$ years of professional experience. We used the Portuguese version of the Social Teaching Context Questionnaire, for ME, and BPN at Work Scale, to the satisfaction of psychological needs basic work. We found that the ME of structure and involvement are positively associated with the satisfaction of BPN ($p < .05$). Our study found that the satisfaction of BPN are associated with motivational strategies of engagement and structure. However, these satisfaction levels were not associated to the of autonomy support strategies.

Keywords: self-determination theory; basic psychological needs; motivational strategies

INTRODUÇÃO

Uma motivação de boa qualidade permite a melhoria dos resultados na EF ao nível comportamental, cognitivo e afetivo (Standage et al., 2005). Recentemente, o estudo da motivação tem-se apoiado na teoria da autodeterminação (TAD) segundo Deci e Ryan (1985), que considera o indivíduo como sendo um organismo intencional, sustentando que é motivado para alcançar objetivos. Segundo a mesma teoria, existem diferentes formas de motivação, que variam consoante o nível de autodeterminação (AD) do indivíduo, para participar nas atividades (Taylor & Ntoumanis, 2007). Segundo vários autores (e.g. Taylor & Ntoumanis, 2007; Edmunds et al., 2009) os níveis de AD são definidos por três necessidades psicológicas, nomeadamente a autonomia, o relacionamento e a competência. Alguns autores indicam que as EM têm capacidades diferenciadas para melhorar cada uma das necessidades psicológicas (e.g., Connell & Wellborn, 1991; Skinner & Belmont, 1993). Referem que o fornecimento de estrutura possui uma capacidade superior para a melhoria da satisfação da necessidade de competência, o fornecimento de envolvimento como sendo mais capacitado para melhorar a satisfação de relacionamento positivo e o fornecimento de apoio à autonomia como sendo melhor para a satisfação de autonomia dos alunos. Neste momento, sabemos qual a relação existente entre a satisfação das NPB e as EM, mas será que os professores as aplicam?

Na verdade estas estratégias nem sempre são aplicadas, os professores utilizam com maior frequência estratégias de controlo do que de suporte à autonomia (Taylor, Ntoumanis, & Standage,

2008). No caso dos professores estagiários, caracterizam-se por se encontrarem num contexto específico onde é habitual serem criadas condições facilitadoras à sua aprendizagem pelos professores cooperantes (Ong & Jwan, 2009). É referido que no contexto de estágio existem ainda outras interações com colegas estagiários e outros professores mais experientes, que têm também potencial para melhorar a aprendizagem dos estagiários. Outro aspeto a ter em conta na atividade de um professor estagiário é o envolvimento em processos de pesquisa e ações colaborativas, que lhe permite à medida que esclarece as suas perceções sobre o ensino durante o processo de investigação, explorar as imagens de si mesmos enquanto professores e enquanto pessoas (Rock & Levin, 2002). Algo que é reforçado no regulamento do próprio estágio da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, definindo para a avaliação dos estagiários nas áreas de lecionação, direção de turma, desporto escolar e seminários, os critérios de cooperação, projeto, cientificidade, avaliação formativa e atitude-desempenho profissional. Os professores estagiários devido a factos como o de ainda não se terem adaptado aos constrangimentos da profissão, ou sentirem que ainda não têm muita experiência de sala, esforçam-se por apresentar estilos motivadores, apresentando por isso estilos relativamente mais motivadores do que os professores com experiência (Reeve et al., 2004). Então serão os professores estagiários mais competentes a motivar os seus alunos?

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

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

No estudo realizado por Pelletier et al. (2002), objetivou-se testar uma série de modelos, analisando o grau em que cada uma das possíveis determinantes do comportamento dos professores, previu a disposição dos professores para controlar os alunos ou suportar a sua autonomia, com base na TAD. Para tal foram aplicados questionários que mediam as pressões sentidas no contexto laboral escolar, a motivação para o trabalho, uma escala de motivação académica e outra de problemas escolares, a 254 professores (89 do género masculino e 165 do género feminino),

em turmas do 1.º ao 12.º ano de 3 escolas do Canadá. A análise dos dados revelou que existem associações entre a perceção dos professores sobre as pressões no trabalho vindas de cima (e.g., têm de cumprir com um currículo, com colegas e com os padrões de desempenho) e vindas de baixo (e.g., percebiam que os seus alunos não estavam autodeterminados) e a AD dos professores. Consequentemente, quanto menos autodeterminados estiverem para ensinar, mais se tornam controladores com os alunos. Segundo Pelletier et al. (2002) o contexto pode ser bom em sistemas de ensino que não pressionam os professores para alcançarem determinados objetivos, ou para adotarem um determinado estilo de ensino, ou para os professores que suportam a autonomia dos seus alunos, juntos eles podem enriquecer a vida dos seus alunos. No entanto, com alunos com baixa motivação ou em sistemas de ensino que pressionam os professores, a experiência em sala de aula pode resultar na deterioração da motivação, da qualidade das interações dos professores com os seus alunos, e da motivação dos alunos. Os autores avançam com a ideia de que este resultado é consistente com os mais recentes estudos inspirados na TAD. A amostra deste estudo não abrangia especificamente professores de EF, os quais trabalham num espaço completamente diferentes dos professores das outras disciplinas. Deste modo as pressões contextuais associadas à EF podem ser diferentes das que estão associadas às outras disciplinas (Taylor et al., 2009).

No estudo realizado por Taylor et al. (2008), objetivou-se analisar se a perceção da pressão no trabalho (i.e., constrangimentos temporais associados às aulas de EF, pressões associadas às autoridades escolares e pressão sentida por ser avaliado com base na performance dos seus alunos) estaria negativamente relacionada com a AD do professor e se as perceções sobre a AD dos estudantes estariam positivamente relacionadas com a AD do professor. Relações estas que seriam indiretas, através das necessidades de satisfação dos professores. Do mesmo modo objetivou analisar se a orientação autónoma dos professores estaria positivamente relacionada com a satisfação das necessidades dos professores, que por sua vez estaria positivamente relacionada com a AD do professor. Para tal foram aplicados os questionários que avaliam a orientação casual de autonomia, as perceções dos professores sobre a AD dos estudantes, a satisfação das três necessidades psicológicas, a AD dos professores no trabalho e o uso das três EM, a 204 professores de EF de 82 escolas do Reino Unido. A análise dos dados revelou que a perceção da pressão no trabalho, a orientação autónoma dos professores, e as perceções dos professores sobre a AD dos alunos predizem a satisfação das necessidades psicológicas e a AD do professor. Por sua vez, a satisfação das necessidades e a AD predizem o grau em que os professores de EF usam as três importantes EM. O presente estudo está de acordo com pesquisas anteriores (e.g., Baard et al., 2004) e expande as descobertas de Pelletier et al. (2002), indicando que a perceção da pressão no trabalho influencia a AD do professor indiretamente através da satisfação das suas necessidades psicológicas.

O estudo de Taylor et al. (2009) referencia alguns pontos de partida para examinar os aspetos socio-contextuais (i.e., ênfase na avaliação dos alunos, a avaliação de desempenho dos professores, conformidade com os métodos de outros professores, normas culturais da relação professor-aluno,

constrangimentos temporais, percepção do professor sobre os alunos, características físicas, idade e género dos alunos) que vão influenciar as EM dos professores de EF, o que irá ajudar a compreender os motivos pelos quais os professores nem sempre utilizam estratégias de ensino adaptativas (i.e., estratégias que melhorem a qualidade da motivação dos alunos). Refere também ser importante que as crenças dos professores sejam alvo de programas de educação e que o contexto de ensino ajude, facilitando as EM adaptativas. Além disso, refere que ambientes que frustram as necessidades dos professores, resultam frequentemente no uso de EM por parte dos professores que impedem a satisfação das necessidades psicológicas dos alunos. Sabe-se assim que os professores de EF satisfeitos com as suas necessidades psicológicas, têm uma maior AD e por consequência utilizam melhores EM nas suas turmas (Taylor et al., 2008).

Portugal tem características específicas distintas das situações socioculturais onde estes estudos foram realizados, pelo que considerámos importante estudar estas variáveis em Portugal, e na Região de Lisboa em particular, formulando a seguinte questão:

Será que a percepção de satisfação das três NPB está associada às EM empregues pelos professores de EF do 3.º ciclo e do ensino secundário, na região de Lisboa?

O nosso trabalho tem por objetivo analisar a relação entre as estratégias motivacionais e a satisfação das necessidades psicológicas básicas de professores de EF. Com base em Taylor et al. (2008), é expectável que os professores mais satisfeitos com as suas necessidades empreguem melhores EM nas suas aulas. Analisou-se, ainda, se as associações seriam dependentes da variável género colocando-se a hipótese de se obterem associações mais fortes no género masculino (Taylor et al., 2008). Finalmente, analisou-se se existiriam diferenças entre as associações registadas nos professores estagiários vs professores com experiência nas variáveis relativas às estratégias motivacionais empregues e a sua satisfação das necessidades. Colocou-se a hipótese de que os professores estagiários apresentariam associações mais fortes entre estas variáveis (Taylor et al, 2009).

MÉTODO

Amostra

A amostra deste estudo foi constituída por 131 participantes voluntários (58 do género masculino, 67 do feminino, seis não especificaram o género) dos quais 16 eram estagiários. Apresentavam uma média de 16,84 anos de experiência profissional (desvio padrão = 8,12 anos). Os participantes da amostra pertenciam a diferentes escolas da Região de Lisboa e do concelho de Grândola, sendo a distribuição dos participantes pelas escolas equilibrada. Os procedimentos de recolha de dados implicaram o contacto prévio com as direções das escolas, com o intuito de requerer autorização para o estudo. Depois de recebidas as autorizações, contactamos directamente com os professores de EF, informando que a participação era voluntária. Aos que aceitaram participar entregámos os questionários, combinando a recolha uma semana depois.

Instrumentos

Foi elaborada uma bateria de questionários, que foi validada linguisticamente e cuja validação psicométrica está em curso, que incluía:

Perceção do suporte à autonomia – A avaliação das EM e de comunicação interpessoal utilizadas pelos professores nas aulas de EF foi efetuada através da avaliação que os próprios professores de EF faziam sobre o grau em que usavam as três EM no contexto de aula. Para tal responderam ao questionário TASQ – Teaching as Social Context Questionnaire (Wellborn et al., 1988). O questionário é composto por três subescalas, sendo cada uma responsável por uma das EM. Cada uma das subescalas é composta por oito itens, estando alguns deles construídos na negativa, tendo por isso de ser revertidos (e.g., “Acho difícil reconhecer quando os alunos precisam de exercícios mais desafiantes”). As respostas foram relatadas numa escala de cinco pontos, variando de zero (nada verdade para mim) a quatro (totalmente verdade para mim), sendo que os scores mais elevados indicam uma maior perceção de uso da respetiva estratégia. Os valores do alfa de Cronbach deste questionário foram: envolvimento=,74; estrutura=,72; suporte à autonomia=,58. No caso do suporte à autonomia, apresenta um valor de alfa abaixo do recomendado (0,60), pelo que os resultados com esta dimensão devem levar esta limitação em consideração (Morgan & Griego, 1998).

Perceção da satisfação das NPB – A avaliação da satisfação das NPB dos professores de EF, foi efetuada através do preenchimento pelos próprios professores, do questionário BPNWS – Basic Psychological Needs at Work Scale (Brien et al., 2012), que foi validado linguisticamente e cuja validação psicométrica se encontra a ser efetuada na ULHT. Este questionário é composto por três subescalas, correspondentes a cada uma das três NPB, sendo cada uma composta por quatro itens. As respostas foram relatadas numa escala de seis pontos, variando de um (Discordo totalmente) a seis (Concordo totalmente), sendo que os scores mais elevados indicam uma maior perceção de satisfação da respetiva necessidade psicológica básica. Os valores do alfa de Cronbach deste questionário são: Autonomia=,62; Competência=,75; Relacionamento positivo=,76, estando assim dentro dos parâmetros aceitáveis quanto à validade psicométrica do instrumento.

Procedimentos estatísticos

Utilizamos a correlação de Pearson para explorar a força da relação entre pares de variáveis quantitativas e para compreender a direção de ambas (i.e., positiva ou negativa). No nosso estudo este teste foi usado para analisar a existência de associação entre as variáveis relativas à satisfação das NPB e às EM empregues e para analisar a associação da variável relativa à satisfação das NPB e às EM empregues separando pelas variáveis género (masculino/feminino) e estágio (estagiários/professores com experiência). O software estatístico utilizado foi o PSPP e usámos como critério de significância o $p \leq 0,05$.

RESULTADOS

Na tabela 1 está apresentada a comparação entre estagiários e não estagiário e entre os géneros relativamente à satisfação das necessidades psicológicas básicas e as estratégias motivacionais. Tendo em conta a discrepância dos números da amostra entre estagiários e professores com experiência foi tido em conta o valor da correlação do teste em detrimento do seu nível de significância. Ao serem analisados os dados pode-se concluir que não houve diferenças entre géneros e escalões profissionais.

Tabela 1. Comparação entre estagiários e não estagiário e entre os géneros relativamente à satisfação das necessidades psicológicas básicas e as estratégias motivacionais.

	Estagiário		Não estagiário		T (119)
	M	DP	M	DP	
Estrutura	24,31	4,54	24,41	3,54	-0,09
Suporte autonomia	18,00	3,20	18,35	3,20	-0,40
Envolvimento	24,94	3,5 5	25,15	3,24	-0,24

	Estagiário		Não estagiário		T (121)
	M	DP	M	DP	
Satisfação de competência	20,75	2,62	21,25	2,02	-0,88
Sat. de relacionamento positivo	19,13	3,63	18,38	3,27	-0,84
Satisfação de autonomia	19,25	2,86	20,06	2,32	-1,26

	Género				T (119)
	Masculino		Feminino		
	M	DP	M	DP	
Estrutura	24,38	3,81	24,40	3,57	-0,03
Suporte autonomia	18,38	3,30	18,24	3,23	-0,24
Envolvimento	25,05	3,23	25,18	3,33	-0,21

	Género				T (122)
	Masculino		Feminino		
	M	DP	M	DP	
Satisfação de competência	21,32	2,20	21,25	2,02	-0,58
Sat. de relacionamento positivo	18,72	3,11	18,32	3,49	-0,67
Satisfação de autonomia	19,84	2,72	19,99	2,14	-0,34

Após a análise da tabela 2, verificamos que na hipótese 1, existe uma correlação positiva entre a satisfação das NPB e as EM empregues. No caso da utilização de EM de estrutura verifica-se que está positivamente associada à satisfação de competência ($r(121)=0,50, p<,01$) e à satisfação de autonomia ($r(121)=0,33, p<,01$) e à satisfação de relacionamento positivo ($r(121)=0,16, p<,08$), salientando-se neste caso que o valor foi tendencialmente significativo, portanto com uma menor força da associação. A utilização de EM de envolvimento está positivamente associada à satisfação de competência ($r(121)=0,48, p<,01$) e à satisfação de autonomia ($r(121)=0,34, p<,01$).

Na hipótese 2 verificamos que existe uma correlação positiva na maioria das variáveis entre a satisfação das NPB e as EM de estrutura, empregues pelos professores de ambos os géneros. Verifica-se também que essa associação parece ser quase sempre superior para os professores do género masculino. No caso da associação da satisfação da competência com a estrutura, embora significativo em ambos os géneros, o valor quase duplica (M: $r(56)=0,65, p<0,01$ vs F: $r(65)=0,35, p<0,01$), o que parece indicar que os professores do género masculino com maior satisfação de competência, também fornecem maior estrutura aos alunos. Verificamos que só os professores do género masculino apresentam uma correlação positiva entre a satisfação de relacionamento positivo ($r(56)=0,28, p<0,05$) e satisfação da autonomia ($r(56)=0,50, p<0,01$) com a estrutura, levando a crer que estas estratégias motivacionais apenas estão ligadas à satisfação destas necessidades psicológicas nos professores, não existindo qualquer ligação entre elas nas professoras.

A utilização de EM de suporte à autonomia apresenta uma situação onde parecem existir diferentes ligações entre a utilização desta estratégia e a satisfação da NPB relacionamento positivo. Especificamente, os professores aparentam utilizar menos as EM de suporte autonomia nas situações em que não estão satisfeitos na NPB relacionamento positivo, algo que não sucede nas professoras, onde o valor da correlação, embora não significativo, é positivo.

No caso da associação entre a satisfação de competência com o envolvimento, é ligeiramente superior para os professores do género masculino. Salienta-se que neste caso o valor foi estatisticamente significativo tanto para os professores do género masculino ($r(56)=0,52, p<0,01$), como para os professores do género feminino ($r(65)=0,46, p<0,01$).

Tabela 2. Correlação de Pearson para análise da associação das variáveis.

Hipóteses		Estrutura		Suporte Autonomia		Envolvimento	
		M	F	M	F	M	F
1. Satisfação das NPB e as EM empregues	Satisfação de competência	0,50**		0,13		0,48**	
	Satisfação de relacionamento positivo	0,16a)		0,01		0,06	
	Satisfação de Autonomia	0,33**		0,11		0,34**	
2. Satisfação das NPB e EM, separando por género	Satisfação de Competência	0,65**	0,35**	0,08	0,17	0,52**	0,46**
	Satisfação de Relacionamento positivo	0,28*	0,07	-0,02*	0,22	0,07	0,05
	Satisfação de autonomia	0,50**	0,13	0,22	0,00	0,48**	0,20
3. Satisfação das NPB e EM, separando estagiários e com experiência	Satisfação de competência	0,62*	0,47**	0,26	0,10	0,69**	0,44**
	Satisfação de Relacionamento positivo	0,40	0,12	0,19	-0,02	0,31	0,19
	Satisfação de autonomia	0,12	0,38**	0,04	0,12	-0,06	0,42**

Nota: a) $p=0,08$. *para $p\leq 0,05$. **para $p\leq 0,01$. M – Masculino. F – Feminino. Est. – Estagiários. Exp. – Professores com experiência.

Por último, após a análise da tabela na hipótese 3, no caso da associação entre a NPB de satisfação da autonomia com as três EM, parece ser superior nos professores com experiência do que nos estagiários, o que pode indicar que os professores com experiência com maior satisfação de autonomia, também fornecem melhores EM aos seus alunos.

Em relação às associações entre a satisfação de competência e satisfação de relacionamento positivo com as três EM, o valor aparenta ser sempre superior nos professores estagiários, o que parece sugerir que os estagiários com maior satisfação na sua competência e de relacionamento positivo, proporcionam melhores EM aos seus alunos.

Por fim, realce para as associações entre a EM de suporte à autonomia com as três NPB, que parecem apresentar sempre associações mais fracas quando comparadas com as das outras EM.

DISCUSSÃO DE RESULTADOS

O nosso estudo objetivou compreender se a percepção da satisfação das três necessidades básicas no trabalho em contexto escolar está associada às EM empregues pelos professores de EF. A observação dos dados obtidos no nosso estudo diz-nos que a satisfação das necessidades psicológicas acabou por estar quase sempre associada às EM de estrutura e de envolvimento. De acordo com o nosso estudo, os professores quanto mais satisfeitos estão relativamente às suas próprias NPB, mais utilizam algumas das estratégias adequadas à promoção da AD nos alunos.

Tendo em conta que a TAD refere a utilização de determinadas estratégias como sendo responsáveis pela melhoria da satisfação das NPB dos alunos (Edmunds et al., 2009), o nosso estudo parece indicar que a percepção do professor das suas próprias NPB também influencia a capacidade de utilizar estratégias de autonomia ou de controlo (Edmunds et al., 2009). No entanto os professores nem sempre utilizam estratégias conducentes à autonomia dos alunos, utilizam pelo contrário com maior frequência estratégias de controlo (Taylor et al., 2008). Este trabalho refere ainda que um professor autodeterminado como consequência da satisfação das suas necessidades psicológicas, leva ao emprego de melhores EM nas suas aulas.

Nos professores da amostra do nosso estudo a utilização de EM de estrutura está positivamente associada à satisfação da NPB de competência dos professores. Verifica-se ainda uma associação positiva entre a satisfação de NPB de competência e fornecimento da EM de envolvimento, o que parece indicar que os professores com maior satisfação da NPB de competência fornecem melhor EM de envolvimento aos seus alunos. Verifica-se também uma associação positiva entre a satisfação da NPB de autonomia e o fornecimento das EM de estrutura e de envolvimento, o que parece indicar que os professores com maior satisfação da NPB de autonomia fornecem melhores EM de estrutura e envolvimento. Tanto no caso destas duas associações positivas, como na anteriormente referida, estão de acordo com a TAD.

Relativamente ao estudo da associação entre a satisfação das NPB e as EM empregues, separando os professores pelo género, verificou-se uma associação positiva significativa entre o fornecimento da EM de estrutura e a percepção da sua própria NPB de competência nos professores em ambos os géneros. Essa associação parece ser no caso dos professores do género masculino, muito superior, aos do género feminino, o que parece indicar que os professores do género masculino com maior satisfação da NPB de competência também fornecem melhores EM de estrutura aos alunos.

Os resultados do nosso estudo vêm confirmar algumas das associações referidas na TAD, nomeadamente a associação positiva entre a satisfação da NPB de competência com o fornecimento da EM de envolvimento em ambos os géneros. No nosso estudo houve ainda algumas associações positivas que se verificaram somente no género masculino e que são entre a satisfação da NPB de relacionamento positivo e o fornecimento da EM de estrutura e entre a satisfação da NPB de autonomia e o fornecimento de EM de estrutura e envolvimento. No nosso estudo obtivemos ainda um resultado contraditório para com a TAD, que foi uma associação negativa entre a satisfação da NPB de relacionamento positivo e o fornecimento da EM de suporte à autonomia no género masculino. Não se encontrou apoio na literatura para este resultado. De acordo com a TAD seria de esperar uma ligação positiva entre estas variáveis. Podemos colocar a hipótese de que o género masculino será mais resistente à ausência de satisfação do relacionamento positivo, não interferindo com as EM de suporte à autonomia. Esta hipótese necessita de estudos que, por exemplo, cruzem este resultado com variáveis como a resistência ao stress no trabalho, que poderão ser mais evidentes no género masculino.

No estudo da associação entre a satisfação das NPB e as EM empregues, separando por professores estagiários vs professores com experiência, verificou-se que os professores estagiários obtiveram mais associações positivas quando comparadas com as dos professores com experiência (6 para 3). Em relação às associações entre a satisfação de competência e satisfação de relacionamento positivo com as três EM, o valor aparenta ser sempre superior nos professores estagiários, o que parece sugerir que os estagiários com maior satisfação na sua competência e de relacionamento positivo, proporcionam melhores EM aos seus alunos. O facto de os professores estagiários apresentarem mais associações positivas pode ser devido às tentativas de adotar estilos motivadores, por não terem por exemplo, muita experiência de sala e ainda não se terem adaptado aos constrangimentos da profissão como nos explica Reeve et al. (2004). No caso da associação entre a NPB de satisfação da autonomia com as três EM, parece ser superior nos professores com experiência quando comparada com os estagiários, o que pode indiciar que os professores com experiência com maior satisfação de autonomia, também fornecem melhores EM aos seus alunos. Coloca-se a hipótese de os professores experientes apresentarem estes resultados devido à experiência já acumulada, que lhes permitiu obter mais competências. Por fim, realce para as associações entre a EM de suporte à autonomia com as três NPB, que parecem apresentar sempre

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

Outra possível explicação para estes resultados pode ser, em nossa opinião, a forma como os professores encararam algumas das perguntas do questionário aplicado.

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

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

Uma limitação do nosso estudo foi não termos dados sobre a qualidade da motivação porque a própria TAD já prevê que esta se reflita nas estratégias utilizadas, dados estes que estão a ser recolhidos num estudo que se está a realizar atualmente. Outra limitação, foi o reduzido número de estagiários existentes na amostra, o que levou a uma perda de potência do estudo. Finalmente o valor do alfa de Cronbach do suporte à autonomia, referente ao questionário TASQ, ficou um pouco abaixo (,58) do que seria desejável (,60). Os resultados obtidos com esta escala, são por este motivo menos fiáveis, recomendamos que os resultados sejam confirmados em estudos futuros.

CONCLUSÕES

Concluimos recordando os resultados que consideramos mais importantes. O nosso estudo verificou que a satisfação das NPB está associada às EM de envolvimento e estrutura. Estes níveis de satisfação não estiveram associados às estratégias de suporte de autonomia.

BIBLIOGRAFIA

- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Well Being in Two Work Settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068.
- Brien, M., Forest, J., Mageau, G. a., Boudrias, J.-S., Desrumaux, P., Brunet, L., & Morin, E. M. (2012). The Basic Psychological Needs at Work Scale: Measurement Invariance between Canada and France. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 4(2), 167–187.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. M. R. Gunnar & L. A. Sroufe (Eds.), *Self Processes and Development. The Minnesota Symposium on Child Psychology*. Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 43–77.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.
- Edmunds, J., Ntoumanis, N., & Duda, J. L. (2009). Helping your clients and patients take ownership over their exercise: Fostering exercise adoption, adherence, and associated well-being. *Health & fitness journal*, 13(3), 20–25.
- Jacinto, J., Carvalho, L., & Comédias, J. (2001). *Programa de educação física 10º, 11º e 12º anos cursos científicos-humanísticos e cursos tecnológicos*.
- Morgan, G., & Griego, O. (1998). *Easy Use and Interpretation of SPSS for Windows*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ong, C. O., & Jwan, J. O. (2009). Research on student teacher learning, collaboration and supervision during the practicum : A literature review, 4(11), 515–524.
- Palmer, D., Stough, L., Burdinski, T., & Gonzales, M. (2005). Identifying making., teacher expertise: An examination of researchers' decision. *Educational Psychologist*, 40, 13–26.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 186–196.
- Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28(2), 147–169.
- Rock, T. C., & Levin, B. (2002). Collaborative action research projects : enhancing preservice teacher development in professional development schools. *Teacher Education Quarterly*, 7–21.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom : Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year, 85(4), 571–581.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 75(3), 411–433.
- Taylor, I. M., & Ntoumanis, N. (2007). Teacher motivational strategies and student self-determination in physical education. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 747–760.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 10(2), 235–243.
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N., & Standage, M. (2008). A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 30(1), 75–94. Retrieved Wellborn, J., Connell, J., Skinner, E. A., & Pierson, L. H. (1988). Teacher as social context: A measure of teacher provision of involvement, structure and autonomy support. *Tech. Rep. Rochester. NY: University of Rochester., No. 102*.
- Wolters, C. a., & Daugherty, S. G. (2007). Goal structures and teachers' sense of efficacy: Their relation and association to teaching experience and academic level. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 181–193.