
Estilo controlador docente e a motivação autodeterminada dos estudantes na educação física escolar

*Gracielle Fin,
Elisabeth Baretta,
Rudy José Nodari Júnior,
Juan Antonio Moreno-Murcia*

Resumo

O objetivo deste estudo foi identificar a relação do estilo controlador docente com a motivação autodeterminada dos estudantes para as aulas de educação física. Foram investigadas a percepção sobre o estilo controlador docente na educação física e a motivação dos estudantes para a prática destas aulas, em 615 estudantes, de 12 a 14 anos. Foram realizadas as análises descritivas e de correlação, além das análises multivariadas de variância e análise de regressão linear. O estilo controlador docente durante as aulas de educação física apresentou correlação negativa com a motivação autodeterminada. Considerando sexo e idade, foram os meninos e estudantes de menor idade os que apresentaram maiores valores para motivação autodeterminada. Em conclusão, este estudo fornece evidências de que o estilo interpessoal controlador do docente influencia na motivação autodeterminada dos estudantes. Os resultados, de maneira geral, nos permitem enfatizar a importância da criação de estratégias pedagógicas e programas educacionais que favoreçam a autonomia durante a infância e adolescência para promover o desenvolvimento da motivação autodeterminada.

Palavras-chave: Educação física, motivação autodeterminada, estudantes, estilo controlador docente.

Teacher's controller style and self-determined motivation in physical education classes

Gracielle Fin, Elisabeth Baretta, Rudy José Nodari Júnior, Juan Antonio Moreno-Murcia

Abstract

The aim of this study was to identify the relationship between a controlling style in physical education classes and self-determined motivation, in a sample of 615 adolescents. The measures of student perception regarding the controlling style of teaching in physical education classes was collected, as well as the motivation of students in these classes. Descriptive and correlation analyses were conducted, as well as multivariate analyses of variance and linear regression. The controlling style of teaching during physical education classes exhibited a negative correlation with self-determined motivation. The boys and students of younger age had the highest values for self-determined motivation. The study provides evidence of the effectiveness of programs that support autonomy in physical education classes, emphasizing the importance of pedagogical strategies and educational programs that promote the development of self-determined motivation is negatively correlated with perception of a controlling style of teaching.

Keywords: Physical education, self-determined motivation, students, control teaching style.

Estilo controlador docente y la motivación autodeterminada de los estudiantes en clases de educación física

Gracielle Fin, Elisabeth Baretta, Rudy José Nodari Júnior, Juan Antonio Moreno-Murcia

Resumen

El objetivo de este estudio fue identificar la relación del estilo controlador docente con la motivación autodeterminada de los estudiantes para las clases de educación física. Se investigó la percepción sobre el estilo controlador docente en la educación física y la motivación de los estudiantes para la práctica de estas clases, en 615 estudiantes, de 12 a 14 años. Se realizaron los análisis descriptivos y de correlación, además de los análisis multivariados de varianza y análisis de regresión lineal. El estilo de controlador de enseñanza durante las clases de educación física mostró una correlación negativa con la motivación autodeterminada. Considerando el sexo y la edad, los niños y los estudiantes más jóvenes tuvieron los valores más altos de motivación autodeterminada. En conclusión, este estudio proporciona evidencia de que el estilo interpersonal controlador del docente influye en la motivación autodeterminada de los estudiantes. Los resultados, en general, nos permiten enfatizar la importancia de crear estrategias pedagógicas y programas educativos que favorezcan la autonomía durante las clases de educación física para promover el desarrollo de la motivación autodeterminada.

Palabras-clave: Educación física, motivación autodeterminada, estudiantes, estilo controlador docente.

Introdução

O estabelecimento de relações sociais favoráveis e a motivação autodeterminada podem ser fatores determinantes para a adesão a prática das aulas de educação física entre os adolescentes. Mesmo sendo um consenso entre os estudiosos da área que a educação física escolar, como componente curricular obrigatório, é fundamental para o processo de incentivo à prática de atividades físicas de crianças e adolescentes, a adesão a esta prática e a promoção de benefícios relacionados à saúde não ocorre de forma satisfatória (Basset, et al., 2013).

Entendendo que na escola, fundamentalmente, as aulas de educação física devem ser realizadas intervenções que incentivem à prática de atividades físicas desde a infância até adolescência, pesquisadores interessados em otimizar a motivação dos jovens no contexto da educação física escolar têm voltado seus interesses em compreender os diversos processos motivacionais que determinam os níveis de envolvimento nessas atividades (Standage, Duda, & Ntoumanis, 2005). Segundo Moreno-Murcia, Conde e Sáenz-López (2012), no contexto da educação física, os fatores sociais que interferem na motivação podem envolver o suporte oferecido pelo professor durante as aulas, sendo possível que o mesmo recorra a um estilo mais controlador (ofereça incentivos extrínsecos) ou apresente um maior incentivo a autonomia (aumenta a motivação intrínseca dos estudantes). As influências do sexo e da idade também são variáveis que apresentam um importante papel no desenvolvimento das atitudes voltadas à prática das aulas de educação física nos estudantes (Athanasios, 2007). Desta forma, comprovar como evolui esta relação, poderia permitir que fossem apresentados novos modelos contextuais que possibilitem o desenho de futuros cenários de atuação docente, ajustados a estas percepções.

Desde a década de 1980 com a publicação da Teoria da Autodeterminação (TAD) por Deci e Ryan (1985), começou-se a postular mudanças significativas nas abordagens sobre estilos interpessoais. Para a TAD, o comportamento humano é regulado por três necessidades psicológicas básicas: competência, autonomia e relacionamento. Estas atuam de forma interdependente, sendo que a competência refere-se à capacidade da pessoa em realizar a tarefa; a autonomia está relacionada ao nível de independência e controle das escolhas realizadas pela pessoa; e o relacionamento está ligado a percepção de um senso de conectividade com outras pessoas do ambiente (Deci & Ryan, 2000).

A TAD tem sido amplamente utilizada, como sendo um modelo motivacional que considera as diferentes perspectivas motivacionais, as influências contextuais na motivação e as percepções interpessoais, analisando se as condutas são realizadas de forma voluntária e autônoma. Assim, é proposto um contínuo de autodeterminação, podendo a pessoa estar mais autodeterminada (motivação intrínseca e regulações extrínsecas) ou menos autodeterminada (desmotivação) (Deci & Ryan, 1985, 1991, 2000).

No nível mais autodeterminado (motivação intrínseca), a escolha em realizar a atividade é pessoal, caracterizando um processo de autonomia, gerando interesse, prazer, sentimento de competência e satisfação inerentes à atividade (Deci & Ryan, 2000). A autodeterminação está associada ao prazer, ao esforço para realizar as atividades e à percepção de um contexto

favorável à autonomia, enquanto estilos menos autodeterminados estariam associados à ansiedade e ao desconforto na realização dessas atividades.

Os níveis mais baixos de autodeterminação são caracterizados pela motivação extrínseca, que é determinada por quatro tipos: a regulação externa é caracterizada pelo comportamento que busca recompensas ou para evitar punições; a regulação introjetada, quando as recompensas envolvidas no processo regulatório são internas, as pessoas sentem que "precisam" ou "devem" realizar determinada atividade, mas não há sentimento ou "querer" fazê-lo; a regulação identificada é um comportamento mais interno, neste caso as pessoas consideram importante sua participação na atividade; a regulação integrada é considerada a mais autodeterminada das motivações extrínsecas, pois envolve identificar-se com a importância dos comportamentos e integrar essas identificações (Deci & Ryan, 2000). Pode também existir a falta de autodeterminação (desmotivação) que representa a falta de ambos os tipos de motivação. Nela, a necessidade de realizar uma atividade não será valorizada e será acompanhada de sentimento de frustração, incompetência e medo (Deci & Ryan, 2000).

Vallerand (1997, 2001, 2007), partindo da TAD, desenvolveu o Modelo Hierárquico de Motivação Intrínseca e Extrínseca (MHMIE), afirmando que a motivação se desenvolve em diferentes níveis: global, contextual e situacional, entre os quais se produzem relações. O nível global se refere à motivação geral, sendo relacionado aos aspectos familiares e culturais desenvolvidos nos primeiros processos de socialização, que determinam se a pessoa será motivada intrínseca ou extrinsecamente para realizar as atividades. O nível contextual se refere a um contexto específico, podendo neste caso se referir à prática de atividades físicas, é importante considerar neste nível que uma pessoa pode apresentar diferentes tipos de motivação, de acordo com o contexto apresentado. Nestes níveis, os aspectos sociais do ambiente influenciam a motivação em função da satisfação, ou não, das necessidades psicológicas básicas, em que a satisfação resultaria em uma motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000), derivando consequências a nível afetivo, cognitivo e comportamental (Vallerand & Rousseau, 2001). Durante as aulas de educação física o estilo interpessoal do professor é um dos fatores contextuais que influencia o comportamento motivacional dos estudantes, podendo ser um suporte voltado ao extremo controle, ou a um elevado apoio à autonomia (Gagne, Ryan, & Bargmann, 2003; Tessier, Sarrazin, & Ntoumanis, 2010).

O professor que oferece apoio à autonomia consegue nutrir os recursos motivacionais internos do estudante, proporcionando fundamentos explicativos e mostrando paciência ao permitir que o estudante realize as atividades para aprender no seu próprio ritmo, sem utilizar linguagem controladora (Reeve, 2009). O professor que mantém um estilo controlador faz com que as aulas sejam realizadas atendendo unicamente a forma de pensar, sentir e se comportar do próprio professor. Desta forma, acabam fazendo com que os estudantes desconsiderem seus próprios recursos motivacionais internos, preocupando-se em atender as necessidades do professor ao resolver ou praticar as atividades (Moreno Murcia, Conde, & Sáenz-López, 2012).

Segundo Reeve (2009), apoiar a autonomia consiste em nutrir os recursos motivacionais internos do estudante, proporcionando fundamentos explicativos, utilizando uma linguagem não controladora, mostrando paciência para permitir aos estudantes o tempo necessário para aprender no seu próprio ritmo. Assim, o estudante se envolve mais na tomada de decisões, utilizando uma metodologia indagativa, dando mais importância ao processo, incentivando o esforço e aperfeiçoamento pessoal (Moreno-Murcia et al., 2014). Contrariamente ao apoio à autonomia, está o suporte controlador durante as aulas. Neste caso, os professores asseguram que as atividades sejam realizadas atendendo unicamente a forma de pensar, sentir e se comportar do próprio professor. Quando os docentes utilizam um suporte controlador, influenciam os estudantes a deixar de lado seus próprios recursos motivacionais internos para realizar as atividades, buscando a resolução dos problemas de acordo com a necessidade do professor (Moreno-Murcia et al., 2012).

Investigações sobre a TAD indicam que um estilo de ensino do professor mais voltado ao apoio à autonomia direciona o estudante a um melhor desempenho, uma vez faz com que os estudantes se sintam mais competentes para a execução das atividades, sendo mais persistentes na busca pelo resultado, ocasionando sempre uma mudança de comportamento positiva diante de um objetivo proposto (Reeve et al., 2004; Taylor, Ntoumanis & Smith, 2009; Taylor, Ntoumanis & Standage, 2008; Sparks, Dimmock, Whipp, Lonsdale, & Jackson, 2015; Van den Berghe, Cardon, Tallir, Kirk, & Haerens, 2015).

Mesmo com estudos que indicam que estratégias de ensino voltadas ao apoio à autonomia melhoram a qualidade das interações com os estudantes favorecendo e aumentando as experiências positivas durante as aulas (Moreno-Murcia & Sánchez-Latorre, 2016; Haerens, Aelterman, Van den Berghe, De Meyer, Soenens, & Vansteenkiste, 2013), os professores tendem a utilizar um estilo controlador (Sarrazin, Tessier, Trouilloud & Chanal, 2006). Existem inúmeras razões que podem fazer com que o professor de educação física utilize um estilo mais controlador em suas aulas, entre eles observa-se a resistência em mudar de atitude e motivação dos próprios professores (Roth, Assor, Kaplan, & Kannat-Mayman, 2007); a pressão e exigência por resultados no trabalho (Pelletier & Sharp, 2009), o receio em perder o controle da turma, a falta de experiência ou falta de formação inicial sobre estes aspectos (Lamote & Engels, 2010; Su & Reeve, 2011; Vera, 2010), as características dos próprios alunos (Taylor et al., 2008), estes aspectos limitam a atuação do professor no incentivo à situações que possibilitem ações de suporte à autonomia.

Apesar da ampla produção em nível mundial sobre a TAD e os aspectos motivacionais para a prática das aulas de educação física, no Brasil são encontrados apenas alguns estudos que avaliam aspectos gerais da motivação para as aulas de educação física por meio da TAD (Tenório, 2014; Viana, Andrade, & Matias, 2010; Silva, Matias, Viana, & Andrade, 2012), sendo escassas as pesquisas que comprovem a relação entre o estilo interpessoal do docente e a motivação autodeterminada nos estudantes durante as aulas de educação física. Assim, o objetivo deste estudo foi identificar a relação do estilo controlador docente com a motivação autodeterminada dos estudantes para a prática das aulas de educação física.

Espera-se comprovar que os estudantes que percebem um suporte mais controlador de seus professores, também apresentem uma motivação menos autodeterminada para a prática das aulas de educação física.

Métodos

Amostra

A amostra foi composta por 615 estudantes, matriculados no ensino fundamental, anos finais, de quatro escolas de ensino público, localizadas na zona urbana de três municípios da região meio oeste do estado de Santa Catarina, Brasil, sendo 327 meninas e 288 meninos, com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos ($\bar{x} = 13.3$, $dp = .79$).

Instrumentos

Controle docente. Foi utilizada a versão modificada para a educação física por Cheon, Reeve, Yu e Jang (2014) do *Controlling Teacher Questionnaire* (CTQ) de Jang, Reeve, Ryan, e Kim (2009). Esta escala é composta por quatro itens, precedidos da frase "Meu professor de educação física...", que avaliam o controle do professor durante as aulas (e.g. "Procura/tem intenção de controlar tudo o que faço"). As respostas foram pontuadas em uma escala tipo Likert, cuja pontuação varia de 1 (*Discordo totalmente*) até 7 (*Concordo totalmente*). A consistência interna da escala foi calculada utilizando o coeficiente alfa de Cronbach e obteve-se um valor de alfa de .86.

Motivação. Foi utilizado o questionário *Perceived Locus of Causality Questionnaire* (PLOCQ) (Goudas, Biddle, & Fox, 1994), traduzido e validado para a população brasileira (Tenório, 2014). Esse questionário é composto por vinte itens, sendo subdividido em cinco dimensões: motivação intrínseca (e.g. "Porque a educação física é divertida"); regulação identificada (e.g. "Porque quero aprender habilidades esportivas"); regulação introjetada (e.g. "Porque quero que o professor pense que sou um bom aluno"); regulação externa (e.g. "Porque é obrigatório"); desmotivação (e.g. "Faço, mas acho que estou perdendo meu tempo"). Os itens são precedidos da frase inicial "Eu realizo as aulas de educação física...", que se pontuam de acordo com uma escala tipo Likert de 7 pontos classificados de 1 (*Discordo plenamente*) até 7 (*Concordo plenamente*). A consistência interna foi de .77, .74, .69, .68 y .76, respectivamente. Estas dimensões permitem que seja observado o índice de autodeterminação (IAD), este índice é calculado com a seguinte fórmula: $(2 \times \text{Regulação Intrínseca} + \text{Regulação Identificada}) - ((\text{Regulação Introjetada} + \text{Regulação Externa}) / 2) + (2 \times \text{Desmotivação})$.

Procedimentos

Devido à CTQ ainda não ter sido adaptada ao contexto educativo brasileiro, foi adotada a estratégia de tradução inversa de Hambleton (1996). Desta maneira, primeiramente foram traduzidos os itens para a língua portuguesa e posteriormente um grupo de tradutores voltou a traduzi-los para o inglês, observando a coincidência com a versão original. Posteriormente, a bateria de itens foi submetida a uma avaliação por três especialistas na temática, todos eles estimando a pertinência dos itens para

medir o constructo para os quais foram criados, além da correta redação dos mesmos. A bateria completa de questionários foi aplicada a um grupo reduzido de estudantes para verificar sua correta compreensão, e em caso contrário realizar as correções pertinentes.

Foi solicitada a autorização prévia das equipes diretivas e dos professores das escolas envolvidas no estudo, bem como aos pais e/ou responsáveis dos participantes menores de idade. Os questionários foram aplicados durante as aulas de educação física, sob supervisão do pesquisador que realizou as explicações de como os estudantes deveriam responder ao instrumento e continuou à disposição para sanar possíveis dúvidas que poderiam surgir durante o processo, sendo respeitado o anonimato para garantir a sinceridade nas respostas dos escolares. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas em Seres Humanos da Unoesc/Hust, conforme parecer número 937.597, de 19/12/2014.

Análise de Dados

Para comprovar a estrutura da escala CTQ foi realizada uma análise fatorial confirmatória, cujas etapas estão descritas nos resultados. Foi realizada a análise de estatística descritiva de todas as variáveis (médias e desvios padrões), para analisar a distribuição de dados utilizou-se o teste de normalidade de Shapiro-Wilk. em seguida foram realizadas as correlações bivariadas, utilizou-se o coeficiente de correlação de Spearman. Para examinar as possíveis diferenças do estilo controlador e da motivação autodeterminada de acordo com o sexo e a idade dos estudantes foi realizada análise de variância multivariada (MANOVA). Foi comprovado o poder preditivo da percepção de estilo controlador dos docentes sobre a motivação autodeterminada, por meio de uma análise de regressão linear múltipla por passos. As diferentes análises foram realizadas com SPSS 20.0 e AMOS pacote estatístico.

Resultados

Propriedades psicométricas da CTQ

Foi utilizada uma amostra independente de 308 escolares, matriculados no ensino fundamental, sendo 150 meninas e 158 meninos, com idades compreendidas entre os 12 e 14 anos (\bar{x} 13.9, $dp = 0.45$). Primeiramente foi realizada uma análise descritiva (média e desvio padrão) dos itens de cada escala, com a intenção de maximizar a variância da escala e comprovar se todos os itens apresentavam um elevado poder discriminante, alto desvio padrão e pontuações médias de respostas aceitas (Nunnally & Bernstein, 1994). Neste estudo todos os itens se ajustaram aos níveis descritivos desejados, de modo que se procedeu a analisar a estrutura interna das escalas, submetendo os dados a uma análise fatorial confirmatória. Segundo os resultados dos dados descritivos, existiu semelhança com a curvatura normal, tal como recomendam Curran, West e Finch (1996). Assim mesmo, o coeficiente de Mardia foi de 13.67 estabelecendo um desvio da normalidade multivariada. A estrutura fatorial foi avaliada utilizando a estimação de máxima de verossimilhança com um procedimento de bootstrapping (500 reamostras) e a matriz de covariância

entre os itens como entrada para a análise de dados. Submeteu-se a análise do modelo oblíquo de um fator, com cinco medidas observadas.

Os pesos fatoriais se encontravam entre valores padronizados de .84 e .88. O ajuste dos modelos foi avaliado com uma combinação de índices de ajuste absolutos e relativos. Os resultados obtidos da análise fatorial confirmatória foram adequados: $\chi^2 (4, 308) = 3.87$ $p = .56$; $\chi^2/d.f. = 1.23$; CFI = .99; NFI = .99; TLI = .98; SRMR = .006; RMSR = .005. A consistência interna da escala foi calculada utilizando o coeficiente alfa de Cronbach e obteve-se um valor de alfa de .86.

Análise descritiva e de correlação

A percepção dos alunos sobre o estilo controlador docente obteve média de 2.50 pontos sobre sete. O IAD da amostra total apresentou média de 7.70 pontos. O estilo controlador docente nas aulas de educação física apresentou correlação negativa com o IAD (Tabela 1).

Tabela 1. Correlações de Todas as Variáveis

	\bar{x}	dp	1	2	3
1. Estilo Controlador	2.50	1.15	-	-.23**	.01
2. Índice de Autodeterminação	7.70	4.80	-	-	-.09*
3. Idade	13.3	.79	-	-	-

Nota: **A correlação é significativa no nível 0.01; *A correlação é significativa no nível 0.05; dp : desvio-padrão; \bar{x} : média; 1: Estilo Controlador; 2: Índice de Autodeterminação; 3: Idade.

Análise inferencial

Para examinar as possíveis diferenças entre o estilo controlador e a motivação autodeterminada (variáveis dependentes) foram realizadas análises multivariadas de variância (MANOVA) considerando sexo e idade como variáveis independentes (Tabela 3). Os resultados obtidos mostraram diferenças por sexo (Lambda de Wilks = .96, $F (3, 607) = 6.87$, $p < .001$, $\eta^2 = .03$) e idade (Lambda de Wilks = .97, $F (6, 1214) = 2.43$, $p < .01$, $\eta^2 = .01$), não encontrando diferenças na interação sexo e idade (Lambda de Wilks = .99, $F (6, 1214) = .99$, $p = .42$, $\eta^2 = .005$). A respeito do sexo, tanto na variável estilo controlador ($F = 8.18$, $p = .004$, $\eta^2 = .013$) como no IAD ($F = 4.32$, $p = .038$, $\eta^2 = .007$) foram os meninos os que apresentaram maiores valores. Quando considerada a idade, somente foram encontradas diferenças ($F = 3.14$, $p = .044$, $\eta^2 = .010$) na variável IAD. Depois da prova post hoc observou-se que estas diferenças se davam unicamente entre as idades de 12 e 14 anos, sendo menores os valores nos estudantes de 14 anos (Tabela 2).

Tabela 2. Valores Descritivos da Análise Diferencial

	Sexo				Idade					
	Masculino (n = 288)		Feminino (n = 327)		12 (n = 130)		13 (n = 178)		14 (n = 307)	
	\bar{x}	dp	\bar{x}	dp	\bar{x}	dp	\bar{x}	dp	\bar{x}	Dp
Estilo Controlador	2.64	.07	2.36	.06	2.45	.10	2.54	.08	2.51	.06
IAD	8.32	.30	7.47	.27	8.6	.42	7.75	.35	7.34	.27

Nota. IAD: Índice de Autodeterminação

Modelo de regressão linear

Para comprovar o valor preditivo da percepção de estilo controlador sobre o IAD, foi realizada uma análise de regressão linear por passos (Tabela 3). Observa-se que o IAD é predito de forma negativa pelo estilo controlador docente. A variância explicada obtida foi de 25%.

Tabela 3. Análise de Regressão Linear para a Predição do Índice de Autodeterminação

	B	SEB	β	ΔR^2
	10.13	.45		.25**
Estilo controlador	-.97	.16	-.23**	

Nota. ** $p < .01$; ΔR^2 : Variação explicada

Discussão

Devido à importância que parece existir em identificar a motivação de estudantes e como esta pode ser influenciada pela atuação docente, para que seja possível intervir de forma mais eficaz, programando aulas de educação física de acordo com as necessidades dos envolvidos, o objetivo deste estudo foi identificar a relação do estilo controlador docente com a motivação autodeterminada dos estudantes para as aulas de educação física.

O estilo controlador apresentou correlação negativa com a motivação autodeterminada, nos estudantes investigados, sendo comprovado por inúmeros estudos que um estilo docente voltado a autonomia resulta em consequência positivas e uma motivação mais autodeterminada (Cheon, Reeve, & Moon, 2012; Lim & Wang, 2009; Ntoumanis, Quested, Reeve, & Cheon, 2018), uma vez que estudantes que recebem o apoio à autonomia são também mais propensos a participar das tarefas propostas, estão mais satisfeitos com sua vida e apresentam maior compromisso em suas atividades, além de também apresentar maior percepção de competência (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004).

Neste estudo observou-se que o Índice de Autodeterminação é predito de forma negativa pela percepção de estilo controlador docente. A relação entre o estilo docente apresentado durante as aulas de educação física e a motivação autodeterminada dos estudantes tem sido amplamente estudada (González-Cutre, et al., 2014; Moreno-Murcia & Hernández, 2013;

Lim & Wang, 2009). Um estilo docente que favorece o apoio à autonomia permite o desenvolvimento de um perfil mais autodeterminado, melhorando a aprendizagem, as emoções, o compromisso, o sentimento de satisfação, entre outros aspectos (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004). Outros estudos (Lim & Wang, 2009; Cheon, Reeve, & Moon, 2012) apontam que o apoio docente à autonomia durante as aulas, pode ter impacto direto na motivação intrínseca dos envolvidos, uma vez que estudantes que recebem o apoio à autonomia são também mais propensos a participar das tarefas propostas, estão mais satisfeitos com sua vida e apresentam maior compromisso em suas atividades (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004).

Quando considerada a idade, independente do sexo, somente foram encontradas diferenças na variável Índice de Autodeterminação, sendo que estas diferenças se davam unicamente entre as idades de 12 e 14 anos, com menores valores para estudantes de 14 anos (Tabela 2). Em relação à idade, observa-se que há resultados divergentes na literatura, uma vez que se encontram conclusões demonstrando que o interesse e a motivação autodeterminada diminuem com a idade (Athanasios, 2007), outras pesquisas encontram resultados de aumento desta motivação em grupos com idade mais avançada (Murcia, et al., 2007) ou ainda sem diferenças entre as faixas etárias investigadas (Kondric, Sindik, Furjan-Mandic, & Schiefler, 2013), neste contexto Deci e Ryan (2000) afirmam que a motivação não deve ser considerada como um traço relativamente estável do comportamento humano, pois ela muda em função das características do contexto ao qual o indivíduo está exposto, sugere-se então para novos estudos que seja utilizado o Modelo Hierárquico de Motivação Intrínseca e Extrínseca (MHMIE) (Vallerand, 1997, 2001, 2007), que analisa as mudanças de motivação (intrínseca, extrínseca e desmotivação) que podem ocorrer ao longo do tempo, dependendo de três níveis de fatores sociais: global, contextual e situacional. Vallerand (2007) afirma que o nível situacional recebe influências do nível global, e em função das orientações apresentadas neste nível variam as percepções e futuras orientações em nível contextual. Durante as aulas de educação física, um dos fatores contextuais que podem influenciar a motivação é o estilo interpessoal do professor, sendo comprovado neste estudo a correlação negativa entre o estilo controlador docente e a motivação autodeterminada.

Observou-se também uma variação nos resultados quando consideradas as diferenças entre sexo (Tabela 2). Neste estudo os meninos apresentaram maiores valores de motivação autodeterminada. A maior parte dos estudos que analisam a motivação para a prática da educação física considerando o sexo do estudante e encontram resultados em que os meninos são mais motivados intrinsecamente para estas práticas do que as meninas (Cairney, et al., 2012). Pesquisadores (Moreno, Martínez, & Alonso, 2006) têm observado que as atitudes das adolescentes ou adultas, do sexo feminino, para a prática esportiva e de atividade física, corresponde a um padrão mais estético, enquanto que o sexo masculino apresenta atitudes em relação à prática coletiva e competitiva. Na educação física, de maneira particular, isto faz com que as meninas se sintam menos competentes para estas atividades e conseqüentemente, sentem menos diversão e prazer durante a prática. Em adolescentes, a necessidade psicológica básica de

competência tem se mostrado como a mais relevante para a adesão à prática de exercícios físicos (Castuera, Navarrete, Román, & Rabaz, 2015).

Programas educacionais que estimulem o desenvolvimento da motivação autodeterminada, podem conduzir os estudantes à adoção de hábitos para a prática de atividade física, para que, mesmo depois de finalizada a etapa de escolaridade obrigatória, a tendência de abandono da prática seja atenuada. Desta forma, o sentimento de satisfação para a prática das aulas de educação física é resultante de um comportamento mais autodeterminado e da satisfação das necessidades psicológicas básicas de competência, autonomia e relacionamento, com influência do estilo interpessoal docente (Moreno-Murcia, Joseph, & Huéscar, 2013).

É necessário que exista a organização de estratégias educacionais que favoreçam a autonomia, influenciando a sua motivação autodeterminada, promovendo assim, um compromisso para a atividade física. A identificação e a avaliação das dimensões motivacionais oferecidas pelos docentes durante as aulas de educação física são importantes para o entendimento do comportamento humano voltado à adesão à prática das aulas e das atividades físicas orientadas, podendo auxiliar na implantação de estratégias que estimulem bons comportamentos relacionados a esta prática. Neste sentido, alguns aspectos são importantes para melhorar a motivação autodeterminada nas aulas de educação física, como: a variação das atividades, a transmissão do sentimento de responsabilidade e possibilidade de tomada de decisão dos alunos, o reconhecimento do esforço e melhora pessoal e individual (González-Cutre, Sicilia, & Moreno-Murcia, 2011).

Considerações finais

O estilo controlador docente durante as aulas de educação física apresentou correlação negativa com a motivação autodeterminada. Considerando sexo e idade, foram os meninos e estudantes de menor idade os que apresentaram maiores valores para motivação autodeterminada. Em conclusão, este estudo fornece evidências de que o estilo interpessoal controlador do docente influencia na motivação autodeterminada dos estudantes. Os resultados, de maneira geral, nos permitem enfatizar a importância da criação de estratégias pedagógicas e programas educacionais que favoreçam a autonomia durante a infância e adolescência para promover o desenvolvimento da motivação autodeterminada.

Como possíveis limitações deste estudo, destaca-se que sua metodologia descritiva não permite estabelecer relações de causa e efeito, neste sentido, seria interessante que futuras investigações qualitativas e longitudinais analisassem a importância do contexto social na motivação dos adolescentes, considerando seu nível de atividade física e satisfação com a prática das aulas de educação física. O presente estudo poderia ser o ponto de partida para examinar a influência do estilo controlador sobre as possíveis consequências psicológicas e condutas sociais os adolescentes.

Referências

Athanasios, K. (2007). Grade and gender differences in students'

self-determination for participating in physical education. *Georgian Electronic Scientific Journal: Education Science and Psychology*, 2(11), 23-30.

Bassett, D., Fitzhugh, E., Heath, G., Erwin, P., Frederick, G., Wolff, D. et al., (2013). Estimated energy expenditures for school-based policies and active living. *American Journal of Preventive Medicine*, 44(2), 108-113.

Cai, Y., Reeve, J. & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public-school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372-380.

Cairney, J., Kwan, M.Y.W., Velduizen, S., Hay, J., Bray, S.R., & Fought, B.E. (2012). Gender, perceived competence and the enjoyment of physical education in children: a longitudinal examination. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity*, 9(26).

Castuera, R. J., Navarrete, B. M., Román, M. L., Rabaz, F. C. (2015). Motivación y estadios de cambio para el ejercicio físico en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(3), 196-204.

Cheon, S. H., Reeve, J., & Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396.

Cheon, Reeve, Yu, & Jang, H.R. (2014) The Teacher Benefits From Giving Autonomy Support During Physical Education Instruction. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 36, 331-346.

Curran, P. J., West, S. G., & Finch, J. F. (1996). The robustness of test statistics to no normality and specification error in confirmatory factor analysis. *Psychological Methods*, 1, 16-29.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Integration in personality. In: R. A. Dienstbier, *Perspectives on motivation*. Lincoln, NE: University of Nebraska Press.

Deci, E., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *The handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.

González-Cutre, D., Ferriz, R., Beltrán-Carrillo, V. J., Andrés-Fabra, J. A., Montero-Carretero, C., Cervelló, E., & Moreno-Murcia, J. A. (2014). Promotion of autonomy for participation in physical activity: a study based on the trans-contextual model of motivation. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 34(3), 367-384.

Gagné, 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(4), 372-390.

González-Cutre, D., Sicilia, A., & Moreno-Murcia, J.A. (2011). Un estudio cuasi-experimental de los efectos del clima motivador tarea en las clases de educación física. *Revista de Educación*, 356, 677-700.

Goudas, M., & Biddle, S. (1994). Perceived motivational climate and intrinsic motivation in school physical education classes. *European Journal of Psychology of Education, 9*(3), 241-250.

Guay, F., Boggiano, A. K., & Vallerand, R. J. (2001). Autonomy support, intrinsic motivation, and perceived competence: Conceptual and empirical linkages. *Personality and Social Psychology Bulletin, 27*(6), 643-650.

Haerens, L., Aelterman, N., Van der Berghe, L., De meyer, J., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Observing physical education teacher's need-supportive interactions in classroom settings. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 35*, 3-17.

Hambleton, R. K. (1996). Adaptación de test para su uso en diferentes idiomas y culturas: fuentes de error, posibles soluciones y directrices prácticas. In J. Muñiz (Ed.), *Psicometría* (pp. 67-89). Madrid: Universitas.

Jang, H., Reeve, J., Ryan, R. M., & Kim, A. (2009). Can self-determination theory explain what underlies the productive, satisfying learning experiences of collectivistically-oriented South Korean adolescents? *Journal of Educational Psychology, 101*, 644-661.

Kondric, M., Sindik, J., Furjan-Mandic, G., & Schiefler, B. (2013). Participation Motivation and Student's Physical Activity among Sport Students in Three Countries. *J Sports Sci Med, 12*(1), 10-18.

Lamote, C., & Engels, N. (2010). The development of student teachers' professional identity. *European Journal of Teacher Education, 33*, 3-18.

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

Moreno-Murcia, J.A.; Sicilia, A.; Sáenz-López, P.; González-Cutre, D.; Almagro, B.J. & Conde, C. (2014). Análisis motivacional comparativo en tres contextos de actividad física. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, 14*(56), 665-685.

Moreno-Murcia, J., & Hernández, E. (2013). The importance of supporting adolescents' autonomy in promoting physical-sport exercise. *The Spanish Journal of Psychology, 16*, 1-9.

Moreno-Murcia, J. A., Conde, C., & Sáenz-López, P. (2012). Importancia del apoyo de autonomía en la figura del docente en educación física. *Tándem. Didáctica de la Educación Física, 40*, 18-27.

Moreno, J. A., Hellín, P., & Hellín, G. (2006). Pensamiento del alumno sobre la educación física según la edad. *Apuntes: Educación Física y Deportes, 85*, 28-35.

Moreno, J. A., Martínez, C., Alonso, N. (2006). Actitudes hacia la práctica físico-deportiva según el sexo del practicante. RICYDE. *Revista Internacional de Ciencias del Deporte, 3*(2), 20-43.

Moreno-Murcia, J. A., Joseph, P., & Huéscar, E. (2013). Cómo aumentar la motivación intrínseca em clases de educación física. *Revista de Educación, Motricidad e Investigación, 1*, 30-39.

Moreno-Murcia, J. A., & Sánchez-Latorre, F. (2016). The effects of autonomy support in physical education classes. *RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte*, 43(12), 79-89.

Ntoumanis, N., Quested, E., Reeve, J., & Cheon, S. H. (2018). Need supportive communication: implications for motivation in sport, exercise, and physical activity. In B. Jackson, J. Dimmock, & J. Compton (Eds.), *Persuasion and Communication in Sport, Exercise, and Physical Activity* (pp. 155-169). New York: Routledge.

Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.

Patrick, H., Anderman, L. H., Ryan, A. M. L., Edelin, K. C., & Midgley, C. (2001). Teachers' communication of goal orientations in four fifth-grade classrooms. *The Elementary School Journal*, 102(1), 35-59.

Pelletier, L. G., & Sharp, E. C. (2009). Administrative pressures and teachers' interpersonal behavior in the classroom. *Theory and Research in Education*, 7(2), 174-183.

Pelletier, L. G., Sèguin-Levesque, 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. (2006). Teacher as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal*, 106(3), 225-236.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44, 159-178.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Barch, J., & Jeon, S. (2004). Enhancing high school students' engagement by increasing their teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion*, 28, 147-169.

Roth, G., Assor, A., Kaplan, H., & Kanat-Maymon, Y. (2007). Perceived autonomy in teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99, 761-774.

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

Sarrazin, P. G., Tessier, D. P., Pelletier, L. G., Trouilloud, D. O., & Chantal, J. P. (2006). The effects of teachers' expectations about students' motivation on teachers' autonomy-supportive and controlling behaviors. *International Journal of Sport and Exercise Psychology*, 4(3), 283-301.

Silva, R. B., Matias, T. S., Viana, M. S., & Andrade, A. (2012). Relação da prática de exercícios físicos e fatores associados às regulações motivacionais de adolescentes brasileiros. *Motricidade* 8(2), 8-21.

Sparks, C., Dimmock, J., Whipp, P., Lonsdale, C., & Jackson, B. (2015). "Getting connected": High school physical education teacher behaviors that facilitate students' relatedness support perceptions. *Sport, Exercise, and Performance Psychology*, 4(3), 219-236.

Su, Y., & Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational*

Psychology Review, 23, 159-188.

Taylor, I., Ntoumanis, N., & Smith, B. (2009). The social context as a determinant of teacher motivational strategies in physical education. *Psychology of Sport and Exercise*, 19, 235-243.

Taylor, I., Ntoumanis, N., & 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, 75-94.

Tenório, M. C. M. (2014). *Motivação de estudantes e alunos para as aulas de Educação Física do ensino médio*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, Pernambuco.

Tessier, D., Sarrazin, P., & Ntoumanis, N. (2010). The effect of an intervention to improve newly qualified teachers' interpersonal. *Contemporary Educational Psychology*, 35, 242-253.

Vallerand, R. J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (pp. 271-360). San Diego: Academic Press.

Vallerand, R. J. & Rousseau, F. L. (2001). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In R. N. Singer, H. A. Hausenblas, & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (pp. 389-416). New York, NY: John Wiley & Sons.

Vallerand, R. J. (2007). Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity. In G. Tenenbaum, & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport psychology* (pp. 59-83). New York: Wiley.

Van den Berghe, L., Cardon, G., Tallir, I., Kirk, D., & Haerens, L. (2015). Dynamics of need-supportive and need-thwarting teaching behavior: the bidirectional relationship with student engagement and disengagement in the beginning of a lesson. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-18.

Vera, J. A. (2010). Dilemas en la negociación del currículum con el alumnado a partir de la cesión de responsabilidad de la evaluación en el aula de Educación Física. *Revista de Investigación en Educación*, 7, 72- 82.

Viana, M. S., Andrade, A., & Matias, T. S. (2010). Teoria da autodeterminação: aplicações no contexto da prática de exercícios físicos de adolescentes. *Pensar a Prática*, 13(2), 1-18.

Sobre o autor

Gracielle Fin

Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, Brasil.

Elisabeth Baretta

Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, Brasil.

Rudy José Nodari Júnior

Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC, Brasil.

Juan Antonio Moreno-Murcia

Universidad Miguel Hernández de Elche, UMH, Espanha.

Contato

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Gracielle Fin

Universidade do Oeste de Santa Catarina, campus Joaçaba, Curso de Educação Física.

Rua José Firmo Bernardi, 1591, Bairro Flor da Serra – Joaçaba - Santa Catarina - Brasil - CEP 89600-000

E-MAIL

gracielle.fin@unoesc.edu.br

TELEFONE

(49) 35512000

Ramal: 2041