

DANIELA DOMINGUES

**O CONTRIBUTO DA AUTODETERMINAÇÃO NO SUCESSO
ACADÉMICO: O PAPEL PREDITOR DA AUTONOMIA E DAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS**



UNIVERSIDADE DO ALGARVE
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2016

DANIELA DOMINGUES

**O CONTRIBUTO DA AUTODETERMINAÇÃO NO SUCESSO
ACADÉMICO: O PAPEL PREDITOR DA AUTONOMIA E DAS
NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS**

Mestrado em Psicologia Da Educação

Trabalho efetuado sob a orientação de:

Professora Doutora Cátia Martins



UNIVERSIDADE DO ALGARVE

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

2016

***O Contributo da Autodeterminação no sucesso académico:
O Papel da Autonomia e das Necessidades Psicológicas Básicas***

Declaração de Autoria do trabalho

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

Assinatura:

Daniela Domingues

Copyright em nome de Daniela Domingues

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito ao autor e editor respetivos.

Agradecimentos

A minha gratidão para com as pessoas que me vêm acompanhando na conquista pela minha formação académica e, ao longo deste último ano, é impossível de ser plenamente expressa por palavras. Ainda assim, quero deixar algumas palavras às pessoas que contribuíram para a realização e conclusão desta etapa.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha orientadora de tese, Prof^a. Doutora Cátia Martins, por todos os momentos de reflexão, apoio, paciência, disponibilidade e acima de tudo por ter sempre acreditado no meu potencial. O meu mais sentido obrigado.

Um genuíno agradecimento, à minha colega Suzi Rodrigues e à Dra. Isabel Quirino por todo o apoio, paciência, partilha, pelos conselhos, reflexões e ensinamentos constantes.

Ao Professor Doutor Vítor Gamboa por todo o apoio e disponibilidade sempre manifestadas.

Ao meu Pai e à minha Mãe, que sempre acreditaram em mim e que lutam todos os dias para que este meu sonho se realize. O meu mais profundo obrigado por todo o seu apoio e amor incondicional.

Ao meu namorado Diogo, por toda a paciência, amor, compreensão e motivação constantes.

À minha irmã Liliana pela amizade incondicional, por me suportar e ouvir nos meus momentos de desespero.

À minha família, por todos o incentivo e apoio.

Aos meus amigos de sempre Stacy, Tiago, Alina, Ana Martins, Ana Moreira, Cátia, Ângela, Sónia, André e Thierry o meu profundo obrigado por todo o apoio e compreensão e por estarem sempre presentes, mesmo a quilómetros de distância.

Por fim, resta-me agradecer a todas as pessoas que de alguma forma, direta ou indireta, contribuíram para realização desta etapa.

Resumo

Ao longo das últimas décadas, diversos são os estudos que têm vindo a salientar o contributo da autodeterminação na compreensão dos processos motivacionais em contexto escolar (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1985a, 2000; Diseth, Danielsen, & Samdal, 2012; Jang, Kim, & Reeve, 2012; Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000a; Wang, Ng, Liu, & Ryan, 2016). Neste sentido, o presente estudo procurou analisar os níveis de perceção da autonomia, estilos regulatórios e a satisfação das necessidades psicológicas básicas entre os alunos e professores do 8º e 9º ano, em dois momentos distintos do ano letivo, procurando perceber de que forma estas variáveis poderiam predizer o desempenho escolar. Posto isto, foram encontradas diferenças entre os dois anos, na necessidade de relacionamento, sendo também a necessidade que apresenta valores de satisfação mais elevados em ambos os momentos. No que concerne aos estilos regulatórios, em ambos os momentos a regulação identificada assume os valores mais elevados, enquanto que a intrínseca evidencia os valores mais baixos. Relativamente à perceção de autonomia, os alunos do 9º ano percecionam maiores níveis de autonomia do que os alunos do 8º ano, contrariamente aos professores. Ainda na perceção de autonomia, os professores percecionam dar maior suporte em ambos os momentos, quando comparados com os alunos. Por fim, destacam-se o género feminino, a satisfação da necessidade de autonomia, a perceção de autonomia e a regulação intrínseca como preditores positivos do desempenho académico, enquanto que a idade e a regulação externa se afirmam como preditores negativos.

.Em suma, destaca-se a importância de promover o desenvolvimento de abordagens e estilos de ensino favoráveis a formas mais autónomas de regulação nos alunos.

Palavras-Chave: Teoria Autodeterminação; Autonomia; Motivação Escolar; Suporte à Autonomia; Necessidades Psicológicas Básicas; Desempenho Escolar.

Abstract

In the past decades, many have been the studies that have emphasized the contribution of self-determination in the comprehension of motivational processes in school context (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1985a, 2000; Diseth, Danielsen, & Samdal, 2012; Jang, Kim & Reeve, 2012; Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000a; Wang, Ng, Liu, & Ryan, 2016). In this way, this study sought to analyze the levels of perception of autonomy, styles of regulation and the satisfaction of basic psychological needs among the students and teachers of the 8^o and 9^o grade, in two different moments of the school year, looking to understand the ways these variables could predict school performance. With that said, differences were found among the two grades, concerning the need of relationships which showed the highest values of satisfaction in both moments of evaluation. In regards to styles of regulation, in both moments, the identified regulation takes higher values, while intrinsic shows lower values. Concerning the perception of autonomy, 9^o grade students perceived higher levels of autonomy than 8^o grade students, the opposite was found for teachers. Still concerning the perception of autonomy, the teachers perceived being more supportive during both moments, when compared to students. Lastly, it stood out that gender, satisfaction of the need of autonomy, perception of autonomy and intrinsic regulation are positive predictors of academic performance, just like age and external regulation are negative predictors. In short, it is important to promote the development of approaches and styles of teaching that favor more autonomous forms of regulation in students.

KeyWords: Self-determination Theory; Autonomy; School Motivation; Autonomy Support ; Basic Psychological needs; School Achievement.

Índice:	Págs.
Introdução	1
Capítulo I: Conceções Gerais da TAD	4
1.1. A TAD e as Mini Teorias	5
1.2. As Necessidades Psicológicas Básicas	6
1.3. A Taxonomia da Motivação Humana	8
1.4. Suporte à autonomia	13
Capítulo II: A TAD em Contexto Escolar	14
2.1. A Motivação em Contexto Escolar	15
2.2. O Papel da Autonomia em Contexto Escolar	16
Capítulo III: Objetivos do Estudo e Problemática	19
Capítulo IV: Método	22
4.1. Caracterização da Amostra	22
4.2. Medidas	23
4.3. Procedimento	24
4.3.1. Recolha de Dados	24
4.3.2. Procedimentos de Análise	25
Capítulo V: Apresentação dos Resultados	27
5.1. As Necessidades Psicológicas Básicas, os Estilos Regulatorios e a Perceção da Autonomia dos Alunos do 8º e 9º ano	28
5.1.1. Análise por Momentos Avaliados	30
5.2. Níveis de Autonomia Percecionados pelos Alunos (8º e 9º ano) e Níveis de Suporte Proporcionados pelos Professores	33
5.2.1. Suporte à Autonomia Proporcionado pelos Professores	33
5.2.2. Perceção de Autonomia entre Professores e Alunos do 8º e 9º Ano	34
5.3. O Papel Preditor dos Níveis da Perceção de Autonomia, dos Estilos Regulatorios e da Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas no Desempenho Académico	35

5.3.1. Relações entre as Variáveis em Estudo no Momento 1 com os Resultados Escolares do 2º Período	36
5.3.2. Relações entre as Variáveis em Estudo no Momento 2 com os Resultados Escolares do 3º Período	38
5.3.3. Regressões Hierárquicas das Variáveis em Estudo Considerando os 2 Momentos de Avaliação e os Resultados Escolares	40
Capítulo VI: Discussão e Conclusão	43
6.1. Discussão e Conclusão	44
6.2. Considerações Finais e Implicações	50
6.3. Limitações e Futuras Investigações	50

Índice de Figuras **Págs.**

Figura 1. Taxonomia da Motivação Humana (Ryan & Deci, 2000, p. 61). 10

Índice de Tabelas

Tabela 1. Caracterização dos participantes em estudo; 22

Tabela 2. Instrumentos aplicados aos alunos do 8º e 9º ano e respectivos professores, considerando os dois momentos de recolha de dados; 25

Tabela 3. Estatística descritiva e comparação de médias das NPB, Estilos Regulatórios e Perceção de Autonomia por ano de escolaridade; 28

Tabela 4. Estatística descritiva e comparação dos valores médios das dimensões do 8º ano, por momentos avaliados; 30

Tabela 5. Estatística descritiva e comparação dos valores médios das dimensões do 9º ano, por momentos avaliados; 31

Tabela 6. Estatística descritiva e comparação das médias da escala de Perceção de Autonomia da amostra dos professores do 8º e 9º ano, por momentos de aplicação; 33

Tabela 7. Comparação das médias da escala de perceção de autonomia entre professores e alunos do 8º e 9º ano, por momentos de aplicação; 34

Tabela 8. Comparação de diferenças da perceção de autonomia, entre professores e alunos do 8º e 9º ano, por momentos de aplicação; 35

Tabela 9. Coeficientes de Correlação de Pearson entre as Momento 1 e notas do 2º período; 37

Tabela 10. Coeficientes de Correlação de Pearson entre as Momento2 e notas do 3º período; 39

Tabela 11. Regressões Hierárquicas. 42

Anexos

Anexo 1. Requerimento ao Diretor do Agrupamento;

Anexo 2. Consentimento Informado aos Encarregados de Educação;

Anexo 3. Conjunto de instrumentos referentes ao presente estudo (Alunos);

Anexo 4. Conjunto de instrumentos referentes ao presente estudo (Professores).

Introdução

Introdução

O conceito motivação provém do latim *movere*, que significa mover-se com a intenção para produzir algo, estando intimamente relacionada ao que nos impulsiona, que nos mantém e o que nos ajuda a terminar determinadas tarefas (Schunk, Meece, & Pintrich, 2014). Neste sentido, diversos são os autores que ressaltam a sua importância na compreensão dos processos motivacionais das aprendizagens escolares (e.g., Bandura, 1977; Deci, 1975; Weiner, 1985). Assim, variados estudos têm vindo a demonstrar a pertinência da Teoria da Autodeterminação (TAD) na explicação de fatores inerentes à autonomia e à motivação dos alunos, nomeadamente nas suas atividades em contexto escolar (e.g., Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1985a, 2000, 2008; Diseth et al., 2012; Jang et al., 2012; Reeve, 2002; Ryan & Deci, 2000a; Wang et al., 2016), muito embora não seja a única teoria a ser utilizada neste contexto específico (e.g., Bandura & Schunk, 1981; Zimmerman, 1990). Neste sentido, e sendo que a motivação se encontra presente em todos os comportamentos das pessoas, esta pode expressar diferentes quantidades (variando entre fortemente intrínseca ou fortemente extrínseca) e tipos (orientação de acordo com os objetivos que levam o sujeito a agir), assumindo um papel primordial no contexto escolar, uma vez que estas variações da autonomia, permitem avaliar os motivos subjacentes à ação dos alunos no que diz respeito às diferentes atividades que lhes são propostas (Deci & Ryan, 1985a, 2000; Ryan & Deci, 2000a).

Tendo em conta o contexto escolar e as suas variáveis, a TAD procura perceber a influência que os fatores sociais e culturais presentes no contexto (neste caso aplicado ao contexto escolar e respetivas variáveis) têm na promoção (ou não) da satisfação de autonomia, uma das três necessidades psicológicas básicas (NPB) (i.e., autonomia, competência e relacionamento), encaradas como nutrientes fundamentais para a promoção de formas mais autodeterminadas de ação (Deci & Ryan, 1985a; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000a, 2000). Assim sendo, a autonomia (i.e., percebida e de suporte), no que diz respeito ao contexto escolar, encontra-se relacionada com as diversas variáveis do ambiente (e.g., atitude do professor, estrutura das disciplinas e atitude do aluno face à escola) bem como com os diferentes interventores, nomeadamente o papel de relevo desempenhado pelo professor. (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2000). Neste seguimento, o suporte à autonomia dado aos alunos permite que se tenha indivíduos com as mais diversas características, desde fortemente envolvidos e ativos até indivíduos mais passivos e indiferentes (Deci & Ryan, 2000). Posto isto, o facto de os alunos terem uma perceção positiva da sua autonomia pode

produzir diversos efeitos (e.g., Connell & Wellborn, 1991; Grolnick & Ryan, 1987) como a elevada realização académica ou a satisfação com a sua vida (Diseth et al., 2012), pelo que se torna relevante perceber até que ponto a autonomia dada pelo contexto contribui, de forma direta ou indireta, para o envolvimento dos alunos nas atividades. Outro aspeto importante é que o contexto vai sofrendo alterações ao longo do ano letivo (i.e., 1º período, 2º período, 3º período) e que estas eventualmente poderão afetar os níveis de autonomia percecionados. Considerando o exposto, a relação entre a motivação dos alunos e as experiências na sala de aula é compreendida segundo o grau de autonomia que lhes é permitido expressar, assim como a satisfação das suas necessidades psicológicas básicas, podendo-se refletir em estilos regulatórios mais intrínsecos e autodeterminados (Deci & Ryan, 2000).

Posto isto, o facto de os alunos se percecionarem como a origem da sua ação pode produzir diversos benefícios, sendo diversos os estudos que vieram ressaltar a sua importância, comprovando que estilos mais autorregulados e a satisfação (intrínseca) com as atividades, têm influências positivas no desempenho académico (Vansteenkiste, Simons, Lens, Soenens, & Matos, 2005; Wang et al., 2016). Neste seguimento, quando o ambiente em sala de aula, gerido pelo professor, é fortemente motivador (intrínseco), os alunos sentem que este satisfaz as suas necessidades, resultando em fortes níveis de empenho, envolvimento, bem-estar e melhores resultados académicos, contribuindo assim para estilos motivacionais e aprendizagens mais autorreguladas (Deci & Ryan, 2000).

Considerando o atrás exposto, o presente estudo pretende analisar o papel preditor da autonomia (i.e., o nível de satisfação dos alunos), da satisfação das necessidades psicológicas básicas (i.e., autonomia, competência e relacionamento) e dos estilos regulatórios em contexto escolar, nos níveis de desempenho escolar dos alunos.

Capítulo I: Conceções Gerais da TAD

1.1. A TAD e as Mini Teorias

A Teoria da Autodeterminação (TAD) tem como fundamentos base perspetivas distintas (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2002) nomeadamente teorias humanistas, psicanalíticas e desenvolvimentistas, defensoras da metateoria organísmica, e também, teorias comportamentalistas, cognitivistas e pós modernas, defensoras das condicionantes do contexto. A TAD pressupõe que o ser humano possui uma propensão inata e construtiva para desenvolver, de forma mais elaborada e unificada, o seu sentido de *self* (Deci & Ryan, 1985a, 2000a; Ryan & Deci, 2002). Assim, a teoria assume uma perspetiva dialética relativamente à interação entre a natureza humana (i.e., ativa e integradora) e o contexto social (i.e., estimulador ou inibidor), que se pode refletir na satisfação, ou não, das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) (i.e., autonomia, competência e relacionamento), fundamentais ao desenvolvimento do indivíduo (Allport, 1961 citado por Ryan & Deci, 2002). Neste sentido, quando o contexto oferece condições de suporte à satisfação das NPB torna-se favorável o desenvolvimento de processos naturais de adaptação como a procura pelo bem-estar, a motivação intrínseca e a integração de regulações extrínsecas (Deci & Ryan, 2000), permitindo assim que o ser humano possa apresentar as mais diversas características, desde fortemente envolvido e ativo (i.e., motivação intrínseca), até ao mais passivo e indiferente (i.e., motivação extrínseca) (Ryan & Deci, 2002).

A TAD desenvolveu-se segundo um quadro teórico no qual estão inseridas quatro mini teorias - *Teoria da Avaliação Cognitiva*, *Teoria da Integração Organísmica*, *Teoria das Orientações de Causalidade* e *Teoria das Necessidades Básicas* – no qual todas partilham da premissa organísmica e dialética, bem como a relevância das NPB (Ryan & Deci, 2002). As quatro mini teorias integram-se entre si e cada uma representa uma parte fundamental da estrutura da TAD e da explicação da motivação humana (Ryan & Deci, 2002). A *Teoria da Avaliação Cognitiva* procura compreender como elementos de contextos sociais, tais como o suporte à autonomia, ao controlo e à amotivação podem alterar o *locus* de causalidade e, consequentemente, afetar a motivação intrínseca dos indivíduos (Deci & Ryan, 1980). A *Teoria da Integração Organísmica*, é muito relevante para a compreensão da motivação extrínseca e respetivas variantes (i.e., estilos regulatórios), através dos processos de internalização e integração de valores e tradições dos grupos/culturas em que estão inseridos (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Connel, 1989). A mini *Teoria das Orientações de Causalidade* assume que as diferenças individuais têm um papel fundamental na orientação dos processos de iniciação e regulação do comportamento, podendo estes ser de carácter controlado,

autónomo ou amotivado. Estas diferenças são consideradas tendências inatas dos indivíduos, que permitem prever comportamentos e afetos (Deci & Ryan, 1985a, 1985b). Por fim, a *Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas*, procura compreender a motivação humana segundo a perspetiva da satisfação das necessidades psicológicas básicas (i.e., competência, relacionamento e autonomia), estando estas relacionadas com o crescimento psicológico, a integridade, o bem-estar e a procura pela concretização de objetivos (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002).

1.2. As Necessidades Psicológicas Básicas

Neste sentido, e considerando o objetivo central deste estudo, importa salientar o conceito de necessidade. Este apresenta um carácter inato e universal das necessidades psicológicas, estando presente em todos os seres humanos, permitindo-lhes perceber o essencial ao seu bom desenvolvimento, independentemente do género, idade ou cultura (Ryan & Deci, 2000, 2002). Posto isto, o seu foco passa também pela compreensão da motivação humana e, por consequência, as necessidades assumem um papel fulcral na sua compreensão, procurando relacionar a sua satisfação com objetivos de vida e diferentes processos regulatórios dos indivíduos (Deci & Ryan, 2000). Como já mencionado, a TAD salienta também o papel das NPB, sendo estas encaradas como “nutrientes” essenciais ao crescimento psicológico, estruturas cognitivas, bem-estar e integridade dos indivíduos, podendo ser promovidas ou inibidas – revelando diferentes níveis de satisfação, de acordo com as condições contextuais e diferenças individuais (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000, 2002).

As três NPB abordadas na TAD são a necessidade de autonomia, de competência e de relacionamento, que se apresentam como interdependentes, na medida em que o desenvolvimento de uma gera o desenvolvimento das outras (Ryan & Deci, 2000, 2002). Estas NPB, quando satisfeitas, promovem bem-estar, saúde e o bom desenvolvimento dos indivíduos, no entanto, quando insatisfeitas promovem efeitos contrários como o desenvolvimento de psicopatologias, problemas de adaptação e formas menos autónomas de motivação (Ryan & Deci, 2000).

A necessidade de autonomia é definida como a perceção do indivíduo enquanto origem da ação (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2002), tendo em conta as suas escolhas, vontades, autodeterminações (Stone, Deci & Ryan, 2009) orientadas num sentido de *self* gradualmente mais integrado (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Connell,

1989). A satisfação desta necessidade encontra-se intimamente relacionada com a felicidade (Chirkov, Ryan, & Sheldon, 2011), representando um papel fundamental no processo de internalização e, conseqüentemente, na regulação motivacional (Ryan & Deci, 2000; Sheldon, Ryan, Deci, & Kasser, 2004), o que se repercute em diferentes tipos de motivação e mudanças no *locus* de causalidade (i.e., quanto maior a autonomia, mais interno o *locus* de causalidade) (Deci & Ryan, 1985a, 1985b).

A necessidade de *competência* refere-se ao facto de os indivíduos se sentirem eficazes nas interações com o meio e nas oportunidades proporcionadas pelo mesmo, na expressão das suas competências (Deci & Ryan, 1985a; White, 1959). Não se relaciona com capacidades ou competências mas sim com a sensação de confiança e de produção de efeitos numa determinada ação (Ryan & Deci, 2002). Esta necessidade instiga os indivíduos a realizarem atividades desafiantes, de modo a manterem e melhorarem as suas competências e, conseqüentemente, reforçarem a sua autoeficácia, sendo que o *feedback* recebido desempenha um papel fundamental (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002). Segundo os autores Ryan e Deci (2000), a satisfação desta NPB, tendo subjacente as características contextuais (i.e., de promoção ou de comprometimento), promove o aumento de formas de motivação mais intrínsecas.

Por fim, a NPB de *relacionamento* prende-se pela necessidade de estabelecer relações de suporte interpessoal (Ryan & Deci, 2000; Stone et al., 2009), permitindo o experienciar de sentimentos de pertença, conexão e proximidade entre indivíduos, grupos ou comunidades (Deci & Ryan, 2000; Sheldon & Bettencourt, 2002; Ryan & Deci, 2002). Esta necessidade passa pela apropriação e integração do indivíduo à comunidade, facilitando o processo de internalização, uma vez que atividades pouco interessantes (i.e., motivadas extrinsecamente) mais facilmente são realizadas quando valorizadas pelos indivíduos com quem se estabelecem relações de proximidade (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Considerando o anteriormente exposto, a perceção de diferentes tipos de suporte, por parte do contexto, tendo em conta os “nutrientes” necessários à promoção da satisfação de cada uma das NPB, reflete-se em diferentes características motivacionais, desde formas mais ativas e intrínsecas (i.e., motivação intrínseca), até formas mais passivas e extrínsecas (i.e., regulação externa) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2002).

1.3. A Taxonomia da Motivação Humana

Na continuação do anteriormente exposto, a TAD salienta a importância de variáveis socio contextuais nos comportamentos motivados intrinsecamente (i.e., atividades percebidas como interessantes, desafiadoras ou agradáveis). As atividades que não são experienciadas como sendo interessantes a realizar, e portanto pouco prováveis de serem desempenhadas, apresentam normalmente razões extrínsecas pelas quais as pessoas as desenvolvem. Assim, os agentes de socialização frequentemente sentem necessidade de promover estes comportamentos desinteressantes, tendo o desafio de os impulsionar, mas até mais importante, promover a autorregulação destes comportamentos para que inclusivamente eles possam persistir ao longo do tempo. Neste sentido importa explorar a taxonomia da motivação humana que representa os tipos de regulação que diferem de acordo com o tipo de autonomia que lhes é subjacente (Ryan & Deci, 2002).

Os autores consideram duas formas motivacionais distintas: a motivação intrínseca e a motivação extrínseca, que representam pressupostos contrários nas razões pelas quais os indivíduos se envolvem nas ações (i.e., representando maior controlo *vs.* autonomia) (Deci & Ryan, 1985a). Neste sentido, a motivação intrínseca começou por ser caracterizada como uma tendência inata dos indivíduos para se sentirem como a origem das suas ações (deCharms, 1968 citado por Deci & Ryan, 2000), na medida em que o seu envolvimento em determinadas atividades era explicado pela necessidade de experienciar competência e eficácia (White, 1959). Posteriormente, estudos vieram acrescentar que, quando intrinsecamente envolvidos, os indivíduos realizam as atividades por sua própria vontade, de forma plena, sem necessidade de recompensas e, com um sentimento de satisfação inerente à realização da tarefa (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci 2000). Este genuíno interesse é acompanhado por um *locus* de causalidade interno (deCharms, 1968; Heider, 1958, citados por Deci & Ryan, 2000). Posto isto, a motivação intrínseca é caracterizada como a satisfação inerente à realização de uma tarefa, concretizando-se a mesma por diversão, prazer ou pelo desafio ótimo, tratando-se portanto, de uma forma de livre escolha que permite aprendizagens de qualidade e a promoção de experiências positivas associadas às capacidades de cada indivíduo (Ryan & Deci, 2000). Este tipo de motivação é potenciado pelo grau de satisfação que o contexto proporciona às suas necessidades, aquando da realização de determinada ação, existindo assim uma forte relação entre a satisfação da autonomia (i.e., oportunidades de escolha) e competência (i.e., *feedback*) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). A necessidade de relacionamento assume um carácter mais distante, mas não menos importante,

na medida em que, quando satisfeita, também promove a motivação intrínseca (e.g., estudantes que percecionaram os seus professores como distantes e indiferentes apresentaram níveis inferiores de motivação intrínseca) (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Grolnick, 1986). Este tipo de motivação pode ser prejudicada quando, por exemplo, atividades intrinsecamente motivadas passam a ser instrumentalizadas (i.e., recompensadas), não promovendo assim o contexto o suporte necessário à satisfação das NPB (Deci & Ryan, 1985a, 2000; Ryan & Deci, 2002). Outra circunstância prendeu-se com a ausência de *feedback* (Deci, 1971; citados por Deci & Ryan, 2000) ou, ainda mais desfavorável, quando este é negativo (Deci & Cascio, 1972).

Apesar da importância e da natureza inata da motivação intrínseca, nem sempre os indivíduos percecionam as atividades como interessantes, pelo que a origem da motivação pode assumir um carácter mais extrínseco. Na verdade, com o passar da infância, torna-se rotineiro o uso de formas de motivação mais extrínsecas, de modo a dar respostas adaptativas às responsabilidades e imposições sociais, de carácter menos interessante (Harter, 1982). A motivação extrínseca é assim definida pela execução de uma ação com o objetivo de evitar consequências ou atingir determinado resultado (Ryan & Deci, 2000). Esta forma motivacional, em oposição à motivação intrínseca, caracteriza a agência dos indivíduos como orientada de acordo com um *locus* de causalidade externo (deCharms, 1968 citado por Ryan & Deci, 2002). Segundo a TAD, a motivação extrínseca não é um fenómeno unitário, uma vez que os comportamentos são regulados através de um *continuum* que varia entre formas mais ou menos autodeterminadas, refletindo-se em diferentes estilos regulatórios (Deci & Ryan, 1985a, 2000; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000). Esta variação de regulações desenvolve-se em torno do conceito de internalização, inerente à mini teoria anteriormente referida da *Teoria da Integração Organísmica* (Deci & Ryan, 1985a). Assume que os diversos tipos de motivação extrínseca são o resultado de processos de internalização, que se refletem em integrações diferenciais (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991) presentes na taxonomia da motivação humana apresentada por Ryan e Deci, (2000) (figura 1).

O Contributo da Autodeterminação no Sucesso Académico:
O Papel Preditivo da Autonomia e das Necessidades Psicológicas Básicas.

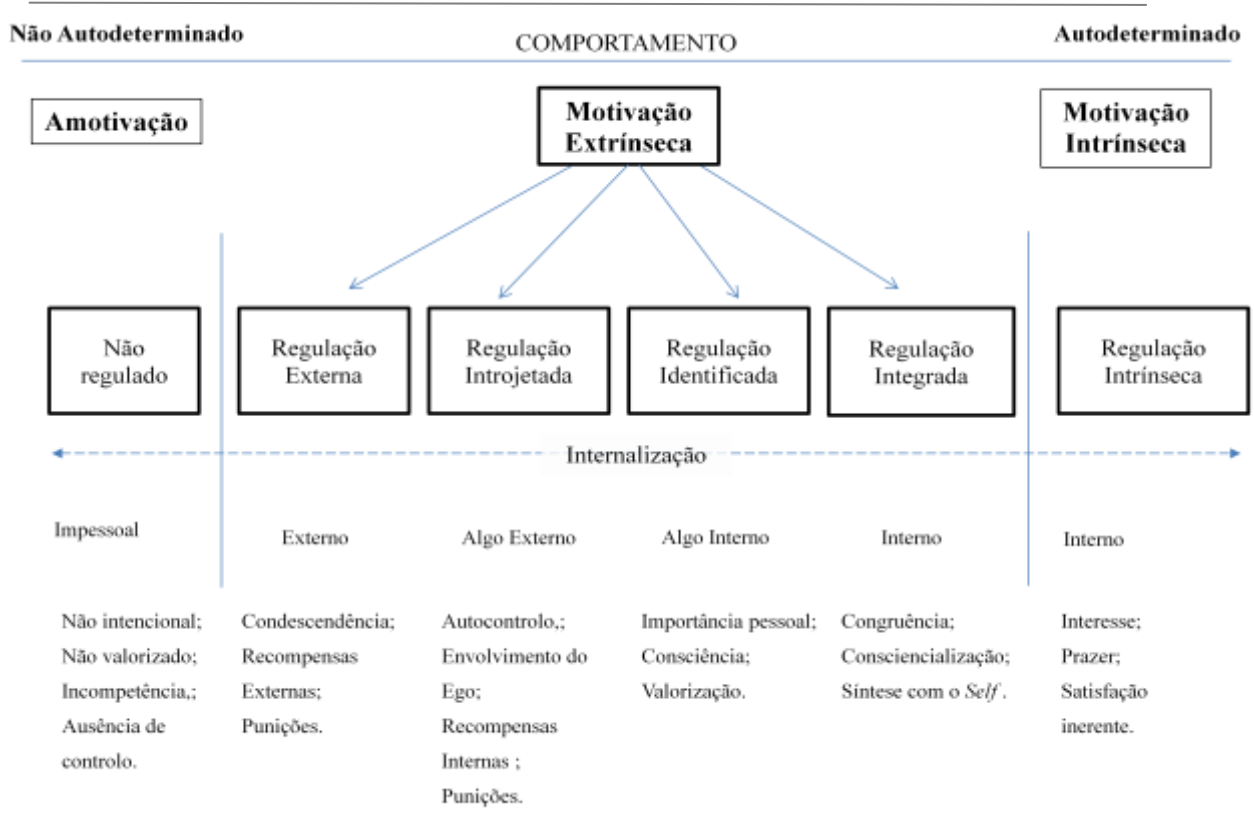


Figura 1. Taxonomia da Motivação Humana (Ryan & Deci, 2000, p. 61).

Para a TAD, a internalização é considerada um processo motivacional, através do qual os indivíduos transformam regulações externas (i.e., tarefa desinteressante para o *self*) em regulações internas (i.e., valorização da tarefa) ou visse versa (Schafer, 1968 citado por Deci et al., 1991). Este processo é uma forma adaptativa inata que, dependendo das características socio contextuais, pode assumir formas mais ou menos internas de motivação extrínseca, sendo que, quanto mais profunda a internalização, maior será a eficácia do processo e a sua congruência com o *self* (Deci & Ryan, 1985a; Deci et al., 1991).

Deste modo, estilos regulatórios mais externos funcionam como fatores protetores, possíveis de garantir o mínimo de satisfação e bem-estar, em situações pouco favoráveis (e.g., pouco suporte às NPB) (Deci & Ryan, 2000). Estes estilos regulatórios variam de acordo com o suporte à autonomia percebido (Ryan & Connell, 1989), pelo que a autonomia assume um papel de destaque, tratando-se assim de uma tendência adaptativa inata para a autorregulação de comportamentos (Deci & Ryan, 2000), que varia entre perceções mais externas (e.g., regulação externa) e perceções menos externas e mais internalizadas (e.g., regulação integrada) (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2000). Posto isto, quanto maior a autonomia dos indivíduos melhor o processo de organização das necessidades, de acordo com as suas

competências e considerando as contingências do contexto, promovendo um melhor desenvolvimento (Deci & Ryan, 2000).

Deci e Ryan (1985a) identificaram quatro tipos de regulações inerentes à motivação extrínseca: *regulação externa*, *regulação introjetada*, *regulação identificada* e *regulação integrada*. Estes tipos de regulação são representados na taxonomia da motivação humana (Figura 1), que caracteriza os graus em que a autonomia difere de acordo com um *continuum* de autodeterminação (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000), permitindo perceber em que medida as regulações foram internalizadas (Deci et al., 1991). Como é demonstrado na figura 1, os diversos estilos regulatórios, variam desde o menor nível de autodeterminação (i.e., esquerda; amotivação) e maior nível de autodeterminação (i.e., direita, regulação intrínseca) (Ryan & Deci, 2000a).

A amotivação é considerada a forma mais pobre de motivação, permanecendo o mais à esquerda na figura, em contraste à motivação intrínseca (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) (Deci & Ryan, 1985a). Segundo a TAD, esta forma de motivação é caracterizada pela ausência de ação ou de intenção para agir, podendo ser explicada pela inexistência de sentimento de competência ou a incapacidade de direcionar e regular os seus comportamentos em relação a determinados resultados (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000).

Neste seguimento, no que concerne à motivação extrínseca, esta não se trata de um fenómeno unitário, pelo que na sua configuração mais clássica, a regulação externa, aparece como a sua forma mais básica de motivação, sendo completamente regulada por forças externas ao indivíduo (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1985a). Sendo assim os indivíduos sentem-se coagidos a agir de modo a evitar consequências indesejáveis, satisfazerem causas sociais, ou no sentido de atingir determinados objetivos (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 1985a, 2000; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000; 2002). A regulação introjetada é a segunda forma de motivação extrínseca, sendo caracterizada ainda por uma tendência para a ação relativamente controlada, na medida em que a agência dos indivíduos tem como finalidade alimentar o ego (i.e., orgulho), evitar sentimentos de culpa, ansiedade (Ryan & Deci, 2000), vergonha ou desaprovação social (Ryan & Connell, 1989). Quando regulados de forma introjetada, as regulações são baseadas em contingências da autoestima (e.g., conflito entre o certo e o errado; Deci & Ryan, 1985a), não sendo ainda parte integrante do *self*, mas sim sob a égide da internalização de regras ou valores aos quais os indivíduos foram expostos (Deci & Ryan, 1991 citado por Deci et al., 1991; Ryan & Connell, 1989). A regulação identificada representa uma forma um pouco mais autodeterminada dentro do *continuum* de

autonomia (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2000), expressando a aceitação de determinada regulação como importante para o *self*, na medida em que os indivíduos conscientemente valorizam o objetivo inerente a certa ação (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Connell, 1989; Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000). Para terminar, a última e mais autónoma forma de motivação extrínseca, é denominada de regulação integrada, que representa a apropriação completa das regulações por parte do *self*, de acordo com os seus valores, necessidades e identidade (Deci & Ryan, 2000; Deci et al., 1991; Ryan & Deci, 2000), estando estes em congruência com os valores sociais (Deci & Ryan, 1985a). Esta forma de regulação encontra-se muito próxima à motivação intrínseca, no entanto ainda é considerada no âmbito da motivação extrínseca, uma vez que continua a mover os comportamentos por meio de objetivos relevantes para o indivíduo, e não propriamente pelo prazer inerente às atividades (Deci et al., 1991; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000). De acordo com os autores Deci e Ryan (1985a), a regulação integrada representa um produto natural do processo de internalização, não tendo qualquer ligação com interferências contextuais.

No extremo direito do *continuum* de autonomia situa-se a regulação intrínseca, que representa a forma motivacional mais autónoma da taxonomia. No que diz respeito a este tipo de regulação, é caracterizado pela satisfação, interesse e prazer inerentes às tarefas a realizar (Ryan & Deci, 2000), apresentando assim um *locus* de controlo interno (Deci & Ryan, 1985a).

É de salientar que estes tipos de motivação refletem um padrão, *quasi simplex* (Ryan & Connell, 1989) no qual os constructos são ordenados de acordo com a sua semelhança concetual. As variáveis consideradas mais similares estarão mais positivamente correlacionadas do que as mais discrepantes. Posto isto pode-se recorrer ao uso do Relative Autonomy Index (RAI), que considera o peso de cada tipo de motivação de acordo com cada grau de autonomia. Este índice tem sido utilizado em contextos educacionais (Goudas, Biddle, & Fox, 1994; Ryan & Connell, 1989) podendo ser calculado segundo a formula que se segue.

$$\text{RAI} = 2 \text{ (intrínseca)} + 1 \text{ (identificada)} - 1 \text{ (introjetada)} - 2 \text{ (externa)}$$

Neste sentido, o RAI representa o nível de motivação autónoma relativa, sendo que valores positivos indicam uma maior motivação autónoma, e negativos, maior motivação controlada (Millette & Gagné, 2008).

1.4. Suporte à Autonomia

Como já mencionado anteriormente a autonomia possui um papel de grande relevo na orientação do comportamento humano, sendo um reflexo da promoção ou constrangimento dos fatores contextuais (Deci & Ryan, 1985a). Assim, contextos que promovem o suporte à satisfação da autonomia, possibilitam a escolha e a iniciativa dos sujeitos, valorizando e apoiando também sentimentos de competência, relacionamento e autonomia (Deci et al., 1991). Posto isto, espera-se que este tipo de conjetura promova a motivação autónoma (e.g., motivação intrínseca) em oposição a formas de motivação controlada (e.g. motivação extrínseca). Outro aspeto importante prende-se com a qualidade da interação que intervenientes significativos, nomeadamente professores e pais, podem influenciar no grau no qual o indivíduo se sente mais autónomo e competente. Podendo assim, afetar o grau em que o sujeito valoriza ou desfruta de uma atividade inicialmente desinteressante (Gagné, 2003). Assim, uma pessoa ou um contexto que promova o suporte à autonomia, normalmente proporciona razões favoráveis ao envolvimento dos indivíduos em determinadas tarefas, dando-lhes também a possibilidade de escolha, promovendo a confiança nas suas próprias capacidades (Williams, Gagné, Ryan, & Deci, 2002). Neste seguimento diversas investigações têm confirmado a importância que o suporte à autonomia pode ter na promoção de resultados positivos (Deci, Eghrari, Patrick, & Leon, 1994; Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Gagné, 2003; Jang, et al., 2012)

Ao longo deste capítulo foram situados e explanados os vários constructos base deste corpo teórico, dos quais se salienta o papel da autonomia na regulação do comportamento, considerando o contexto escolar, com o intuito de melhor compreender como funcionam os processos motivacionais inerentes aos comportamentos de aprendizagem, e desempenho escolar.

Capítulo II: A TAD em Contexto Escolar

2.1. A Motivação em Contexto Escolar

São diversos os estudos que têm vindo a comprovar o papel fundamental da TAD (Black & Deci, 2000; Deci & Ryan, 1985a; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000) e da motivação para a compreensão de diversos processos no contexto escolar, nomeadamente ao nível da aprendizagem (Pintrich, Anderman, & Klobucar, 1994; Weiner, 1985). Neste sentido, para melhor compreender o papel da motivação neste processo, diversas investigações têm procurado estudar variáveis motivacionais distintas, através das quais os alunos organizam e gerem as suas capacidades, ativam a sua autorregulação, e conjugam variáveis de carácter individual (e.g., pensamentos, emoções e comportamentos) e socio-contextual (Deci & Ryan, 2008; Pintrich & De Groot, 1990), de modo a melhor compreender “como”, “porquê” e o “quê” que leva um aluno a realizar determinadas tarefas (Deci & Ryan, 2000; Schunk et al., 2014) em prol de outras.

A resposta a estas questões pode diferir nos tipos de motivação ou de regulação que os alunos utilizam para orientar e estruturar a sua ação, variando entre formas mais autónomas ou mais controladas (Ryan & Deci, 2000a), podendo assim, um aluno realizar uma tarefa enquanto manifestação dos seus interesses genuínos (i.e., por regulação autónoma ou autodeterminada) ou, por outro lado, recorrendo ao processo de internalização de variáveis controladas por forças externas a si (i.e., regulação controlada) (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2000a).

Tendo em conta o papel primordial da motivação na aprendizagem, diversos estudos procuraram conhecer quais as variáveis que podem promover ou reprimir a promoção deste tipo de processos na orientação das atividades em contexto escolar (Deci & Ryan, 1985a; Deci & Ryan, 2008; Deci et al., 1991; La Guardia & Ryan, 2002). Neste sentido, sabe-se que quanto menos controladoras forem as condições de aprendizagem, melhor o interesse e a aprendizagem concetual, resultante da perceção de um *locus* de controlo mais interno, contrariamente a condições mais controladoras que representam maior deterioração da aprendizagem, do interesse e dos processos de integração (Grolnick & Ryan, 1987). Assim, as investigações têm demonstrado que quanto melhor a qualidade dos ambientes educativos, melhores os resultados académicos dos alunos (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009), bem como a promoção ou deterioração da satisfação das NPB (e.g., Deci & Ryan, 1985a; Hassandra, Goudas, & Chroni, 2003; Vansteenkiste et al., 2009). Esta conjuntura interfere diretamente com a motivação e/ou autodeterminação, bem como com a aprendizagem óptima dos alunos, sendo sinónimo de eficácia educacional (Deci & Ryan,

1985a; Deci & Ryan, 2000; Sierens, Vansteenkiste, Goossens, Soenens, & Dochy, 2009) e fator essencial para o desenvolvimento de formas de regulação mais autónomas (i.e., mais intrínsecas) (Deci & Ryan, 1985a).

Posto isto, diferenças como, por exemplo, no envolvimento dos alunos nas tarefas escolares, encontram-se intimamente relacionadas com a satisfação ou comprometimento das NPB, sendo que a sua satisfação permite aos alunos usufruírem de maior motivação intrínseca nas suas aprendizagens, um maior envolvimento e valorização das tarefas escolares, maior bem-estar (La Guardia & Ryan, 2002). Este funcionamento evidencia formas de regulação mais autónomas e mais positivas em contexto de sala de aula, bem como a promoção de aprendizagens concetuais de maior complexidade (Chirkov & Ryan, 2001; Ryan, Deci, & Grolnick, 1995). Mais ainda, as três NPB encontram-se relacionadas com diversos benefícios, nomeadamente no contexto escolar: (Deci et al., 1991; Reeve, 2002): no caso da autonomia, uma vez que se encontra intimamente associada com a internalização e formas de regulação integradas, o mesmo acontece com a competência, que quando satisfeita, promove a motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000a) e, por fim o relacionamento que se encontra conectada a uma melhor internalização de comportamentos relacionados a este contexto (Ryan, Stiller, & Lynch, 1994).

2.2. O Papel da Autonomia em Contexto Escolar

No seguimento do anteriormente exposto, a satisfação da necessidade de autonomia surge com um papel de elevando destaque, uma vez que se encontra vinculada a duas importantes conclusões: em primeiro lugar que alunos autonomamente motivados são mais bem-sucedidos no contexto escolar e, em segundo lugar, que os alunos beneficiam sempre que os seus professores promovem o suporte à sua autonomia neste contexto (Reeve, 2002). Sendo assim, muitos estudos comprovam os benefícios educacionais advindos de alunos autonomamente motivados, nomeadamente maior realização académica (Miserandino, 1996), maior perceção de competência (Ryan & Grolnick, 1986), emoções mais positivas (Ryan & Connell, 1989), maior valorização pessoal (Ryan & Grolnick, 1986), preferência por desafios ótimos (Shapira, 1976) e maior criatividade (Amabile, 1985). Por outro lado, o suporte à autonomia proporcionado pelo professor também se assume como relevante, podendo ser definido por simples ações como minimizar o controlo, possibilitar a escolha, encorajar a ação e o reconhecimento das perspetivas e sentimentos dos alunos (Deci & Ryan, 1985a; Leptokaridou, Vlachopoulos, & Papaioannou, 2016; Ryan et al., 1995; Ryan, Sheldon,

Kasser, & Deci, 1996). Deste modo, encontra-se relacionado com diversos benefícios nos processos de aprendizagem, sendo que os professores que dão maior suporte à autonomia aos seus alunos promovem um maior envolvimento dos mesmos nas tarefas e nos conteúdos (Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004; Vansteenkiste, Simons, Lens, Sheldon, & Deci, 2004), bem como um funcionamento académico óptimo (Vansteenkiste et al., 2005), influenciando assim de forma positiva uma motivação mais autodeterminada na consecução do sucesso escolar (Guay & Vallerand, 1996) e a diminuição dos níveis de ansiedade (Black & Deci, 2000). Outros estudos também associam este tipo de suporte ao aumento de formas de regulação mais autónomas, a uma maior perceção de competência, interesse e desempenho académico (Black & Deci, 2000; Grolnick, Farkas, Sohmer, Michaels, & Valsiner, 2007).

Em suma, formas de motivação mais autónomas possibilitam melhores aprendizagens e benefícios académicos mais positivos, dependendo, no entanto, das condições contextuais que o cenário escolar, nomeadamente em sala de aula, pode potenciar para que emergjam, tendo a autonomia e o seu suporte um papel de invariável destaque (Deci & Ryan, 2000). Imbuídos nestas considerações, o presente estudo irá então incidir sobre o papel da autonomia na autorregulação das aprendizagens escolares, tendo subjacente as possíveis oscilações decorrentes das exigências que diversos momentos no ano escolar podem promover.

Capítulo III: Objetivos do Estudo e Problemática

Capítulo III: Objetivos do Estudo e Problemática

A TAD, possui um vasto campo de intervenção (e.g., saúde, trabalho, educação, desporto, religião, política; Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000), pelo que a sua relevância tem sido abrangentemente destacada. Neste sentido, procurámos debruçar-nos no contributo desta teoria em contexto escolar, dando especial enfoque ao estudo dos estilos regulatórios que alunos no 3º ciclo do ensino básico português podem evidenciar, tendo também subjacente as oscilações que as exigências presentes para este ciclo de estudo podem introduzir ao longo do ano letivo (Despacho nº 8294-A/2016 de 24 de junho do Gabinete da Secretaria de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação).

Neste seguimento, e considerando que os anos de escolaridade no 3º ciclo apresentam ligeiras diferenças (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e da Ciência), o presente estudo focalizou-se nos 8º e 9º anos de escolaridade integrados no sistema de ensino regular. Embora assumam uma estrutura idêntica no que diz respeito às áreas curriculares disciplinares, apresentando desde domínios de carácter mais nuclear (e.g., Português, Matemática, Línguas Estrangeiras, História, Geografia, Ciências Naturais, Ciências Físico-Químicas) a outros de carácter mais expressivo (e.g., Educação Física, Educação Visual, Educação Tecnológica e Tecnologias da Informação e Comunicação), revelam uma variação na carga horária, nomeadamente nas disciplinas de carácter nuclear do 9º ano, em que esta é mais elevada. Outro aspeto que nos parece interessante salientar prende-se com a avaliação: esta é muito semelhante em ambos os anos e pode variar desde momentos de avaliação diagnóstica (e.g., início ano letivo) e formativa (e.g., contínua), a uma avaliação sumativa interna (e.g., final cada período). Contudo, no 9º ano de escolaridade, os alunos são sujeitos a um momento de avaliação sumativa externa (e.g., final 9º ano) nas disciplinas de Português e Matemática, que apresenta um papel de destaque uma vez que contribui para o resultado final de ano (30 %), o que, a nosso ver, poderá promover oscilações no suporte à autonomia proporcionado nos respetivos contextos de aprendizagem.

Neste seguimento, considera-se então que as diferenças anteriormente mencionadas entre estes dois anos letivos (i.e., 8º e 9º anos), nomeadamente no que concerne às cargas horárias das disciplinas e à avaliação final externa do 9º ano (i.e., final do 3º período), podem refletir-se em diferenças nas perceções dos alunos face aos seus níveis de autonomia, quer percecionados pelos próprios, quer de suporte por parte dos professores no desenvolvimento das suas aprendizagens ao longo do ano. Posto isto, pretendeu-se analisar os níveis de autonomia, estilos regulatórios e satisfação das necessidades psicológicas básicas entre os

alunos do 8º e 9º ano, em dois momentos distintos (M1 correspondendo ao 2º período e M2 que corresponde ao 3º período). Para além destes aspetos, pretendeu-se ainda comparar as dimensões anteriores com os resultados académicos do 2º e do 3º período.

Neste sentido, é nossa hipótese que estas diferenças presentes no sistema de ensino português possam representar um papel particularmente interessante, quando compreendidas à luz da TAD, pelo que apresentamos os objetivos da presente investigação:

1. Analisar as diferenças entre os níveis de autonomia proporcionados, estilos regulatórios e satisfação das necessidades psicológicas básicas (i.e., autonomia, competência e relacionamento), por ano de escolaridade (8º e 9º ano), considerando os dois momentos diferentes do ano letivo (i.e., M1 e M2);
2. Comparar a avaliação dos níveis de suporte à autonomia percebidos pelos alunos (8º e 9º ano) com os níveis de suporte à autonomia proporcionados pelos professores, considerando os dois momentos diferentes do ano letivo (i.e., M1 e M2);
3. Analisar o papel preditor do ano de escolaridade, género, idade, satisfação das necessidades psicológicas básicas, estilo regulatório e percepção de autonomia no desempenho académico, considerando os dois momentos avaliados (i.e., M1 e M2).

Capítulo IV: Método

Capítulo IV: Método

Considerando o domínio da presente investigação, bem como as características do contexto e da população em estudo, optou-se por um *design* correlacional e inferencial (correlações e regressões hierárquicas) do tipo longitudinal (Almeida & Freire, 2008), que contemplou dois momentos de avaliação intra sujeitos e entre sujeitos.

4.1. Caracterização da Amostra

Participou no presente estudo uma amostra de 185 participantes, divididos em 2 grupos distintos. O primeiro composto por alunos provenientes do 8º (n = 58), e 9º ano (n = 71) do 3º ciclo. Os alunos do 8º ano, tinham idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos ($M = 13.47$, $DP = .75$), sendo a maioria do género feminino (51%), enquanto que os alunos do 9º ano, tinham idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos ($M = 14.35$, $DP = .56$), sendo a maioria do género masculino (50.7%).

Na globalidade, o grupo dos alunos tinham idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos ($M = 13.95$, $DP = 0.79$), sendo 49.6% do género masculino e 50.4% do género feminino (Tabela 1). Para além do grupo já citado, participaram ainda professores (n = 56), de diversas áreas curriculares (i.e., áreas nucleares e de expressão), com idades compreendidas entre os 36 e os 64 anos ($M = 46.72$, $DP = 7.68$) sendo a maioria do género feminino (71.4%).

Tabela 1. Caracterização dos participantes em estudo.

	N	Masculino	Feminino
8º Ano	58	28	30
9º Ano	71	36	35
Total Alunos	129	64	65
Professores	56	16	40
Amostra Total	185	80	105

4.2. Medidas

Para avaliar o nível de *Perceção da Autonomia* sentido pelo aluno face ao ambiente *escolar* recorreu-se ao “Questionário de Perceção do Ambiente de Aprendizagem”, adaptado por Lemos e Paulino (2008a) do “*The Learning Climate Questionnaire*” (Williams & Deci, 1996) (M1: $\alpha = .94$; M2: $\alpha = .95$). O instrumento é composto por 15 itens, respondidos numa escala tipo Likert de 1 (Nada Verdade) a 9 (Totalmente Verdade), que avalia a autonomia percebida pelo aluno (e.g., “*Eu sinto que os meus professores me dão várias opções para fazer as tarefas.*”). Neste sentido os valores mais elevados correspondem à perceção de ambientes de maior suporte à autonomia. Por outro lado, os valores mais baixos estão relacionados à perceção de ambientes pouco estimulantes à autodeterminação dos estudantes. Por conseguinte, a referida escala foi aplicada em dois formatos diferentes: um para alunos (i.e., suporte à autonomia percebido) e outro para professores (i.e., perceção de suporte à autonomia), tendo os itens sido ajustados a este último grupo (e.g., “*Dou aos meus alunos várias opções para realizarem as suas tarefas.*”).

Para além da dimensão anterior, foram também avaliados os *Estilos Regulatórios* com recurso ao “Questionário de Autorregulação do Domínio Académico” de Lemos e Paulino (2008), uma adaptação do “*Academic Self-regulation Questionnaire*” de Ryan e Connell (1989a) (M1: $\alpha = .92$; M2: $\alpha = .92$), composto por 25 itens, respondidos através de quatro questões diferentes – “*Porque é que faço os trabalhos de casa?*”, “*Porque é que trabalho na sala de aula?*”, “*Porque é que eu tento fazer as coisas bem na escola?*” - numa escala tipo Likert que varia entre 1 (Nada Verdade) a 9 (Totalmente Verdade). Sendo assim, resultados mais elevados correspondem a uma melhor predominância do estilo regulatório em causa. Este questionário foi apenas aplicado aos alunos, tendo como finalidade avaliar quatro estilos regulatórios: (1) Regulação Externa ($\alpha=.85$), (8 itens; e.g., “*Porque arranjo problemas de não os fazer*”); (2) Regulação Introjetada ($\alpha=.90$), (6 itens; e.g., “*Porque quero que os professores achem que sou um bom aluno*”); (3) Regulação Identificada ($\alpha=.91$), (6 itens; e.g., “*Porque é importante para mim tentar fazer as coisas bem na escola*”); (4) Regulação Intrínseca ($\alpha=.88$), (5 itens; e.g., “*Porque é divertido responder a perguntas difíceis.*”). Por fim, foi ainda calculado o RAI, segundo a fórmula que se segue: (RAI = 2 (intrínseca) + 1 (identificada) – 1 (introjetada) – 2 (externa). Neste sentido, valores positivos correspondem a uma maior motivação autónoma, e negativos, maior motivação controlada (Millette & Gagné, 2008).

Avaliou-se também a satisfação das necessidades psicológicas básicas no contexto escolar com recurso à “Escala de Realização Profissional” de Peixoto e Granjo (2012) (com pequenos ajustes), que consistia numa adaptação da “*Basic Need Satisfaction at Work*” de Ilardi, Leone, Kasser, e Ryan (1993) (M1: $\alpha = .76$; M2: $\alpha = .78$). Este instrumento é composto por 16 itens, respondidos numa escala tipo Likert de 1 (Discordo Totalmente) a 6 (Concordo Totalmente), que avaliam três dimensões: (1) Necessidade de Autonomia ($\alpha=.62$), (5 itens; e.g., “*Nas aulas tenho liberdade para expressar as minhas ideias e opiniões.*”); (2) Necessidade de Competência ($\alpha=.54$), (5 itens; e.g., “*Nas aulas os meus colegas e professores dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço.*”); (3) Necessidade de Relacionamento ($\alpha=.75$), (6 itens; e.g., “*Eu gosto muito das pessoas com quem estudo na escola.*”). Neste sentido, valores mais elevados correspondem a uma maior satisfação das NPB. Esta escala foi aplicada apenas ao grupo dos alunos. No que concerne à consistência interna, na globalidade, as escalas apresentam os valores recomendados pela literatura (Maroco & Garcia-Marquez, 2013).

Foram também recolhidos os resultados académicos dos alunos em estudo, no 2º e no 3º período, de modo a obter uma medida para o sucesso académico.

Por fim, procedeu-se à recolha dos dados sociodemográficos através de um questionário construído para o efeito, orientado para o grupo dos alunos (género, idade, ano de escolaridade) e dos professores (género, idade, anos de experiência, turmas e anos de escolaridade lecionados).

4.3. Procedimento

4.3.1. Recolha de Dados

Inicialmente solicitou-se autorização aos autores para utilização dos instrumentos acima mencionados. Obtido este consentimento procedeu-se à apresentação e solicitação para a realização deste estudo ao diretor do agrupamento de escolas (Anexo 1), selecionado para este fim. Após a sua obtenção procedeu-se ainda ao contacto com os coordenadores e diretores de turma, dos 8º e 9º anos de escolaridade, de modo a iniciar o processo e a obter apoio para a sua implementação.

Foram entregues pelas turmas exemplares referentes ao consentimento informado (Anexo 2) para obtenção de autorização por parte dos encarregados de educação. Só após esta

fase o estudo ficou em condições de ser realizado. Este processo decorreu entre novembro de 2015 e janeiro de 2016.

Posto isto, a aplicação das escalas e recolha de dados sociodemográficos foram realizadas em dois momentos distintos: início do segundo período (i.e., M1) e início do terceiro período (i.e., M2). Este processo decorreu em contexto de sala de aula, na disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social (DPS), cedida pela psicóloga, tendo uma duração de aproximadamente 40 minutos.

Simultaneamente, realizou-se a aplicação dos instrumentos e a recolha de dados sociodemográficos junto dos professores das turmas em participação no estudo (Tabela 2).

Ao longo da aplicação dos questionários foi explicado o objetivo do estudo, bem como foram exploradas as questões referentes à confidencialidade e ao anonimato dos dados fornecidos. Este cuidado emergiu da necessidade do investigador ter de identificar os participantes de modo a poder proceder ao agrupamento de informações. Assim, os alunos e professores foram esclarecidos dos propósitos inerentes a esta identificação. Os participantes tiveram a garantia de que poderiam abandonar o estudo a qualquer momento, sem que isso representasse quais quer represálias.

Tabela 2. Instrumentos aplicados aos alunos do 8º e 9º ano e respetivos professores, considerando os dois momentos de recolha de dados.

Instrumentos	Alunos	Professores	M1	M2
“Questionário de Perceção do Ambiente de Aprendizagem”, adaptado por Lemos e Paulino (2008);	X	X	X	X
“Escala de Realização Profissional” adaptada por Peixoto e Granjo (2012);	X		X	X
“Questionário de Autorregulação do Domínio Académico” adaptado por Lemos e Paulino (2008).	X		X	X

4.3.2. Procedimentos de Análise

Os resultados obtidos foram tratados com recurso ao *Software Statistical Package for Social Sciences* (SPSS), versão 22 - *for Windows*, e analisados por referência aos objetivos subjacentes à presente investigação.

Num primeiro momento realizou-se a análise descritiva dos dados sociodemográficos dos alunos (género, idade, ano de escolaridade, resultados académicos) e dos professores (género, idade, anos de experiência, turmas e anos de escolaridade lecionados). Posteriormente utilizaram-se procedimentos de análise correlacional e inferencial das variáveis em estudo (e.g., Necessidades Psicológicas Básicas, Estilos Regulatórios, Perceção de Autonomia e Resultados Académicos), com o objetivo de analisar o efeito das variáveis preditoras e de critério (Field, 2009).

V: Apresentação dos Resultados

5.1. As necessidades Psicológicas Básicas, os Estilos Regulatórios e a Perceção da Autonomia dos Alunos do 8º e 9º Ano

Considerando os objetivos deste estudo, pretenderam-se explorar os níveis de satisfação das NPB (i.e., autonomia, competência e relacionamento) ($Min = 1$, $Max = 6$), nos alunos dos 8º e 9º anos de escolaridade, bem como os seus estilos regulatórios ($Min = 1$, $Max = 9$) e a sua perceção de autonomia ($Min = 1$, $Max = 9$) nos dois momentos de avaliação realizados (i.e., M1 e M2).

Tabela 3. Estatística descritiva e comparação de médias das NPB, Estilos Regulatórios e Perceção de Autonomia por ano de escolaridade.

Dimensões	Total (n = 129)		8º ano (n = 58)		9º ano (n = 71)		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Autonomia	3.69	0.64	3.72	0.60	3.67	0.68	0.43	.405	0.07
Competência	3.51	0.59	3.45	0.59	3.56	0.59	-1.02	.995	0.19
Relacionamento	4.08	0.66	4.17	0.53	4.01	0.75	1.37	.018	0.25
NPB Total	3.78	0.54	3.80	0.46	3.76	0.60	0.44	.036	0.08
R Externa	5.51	1.58	5.83	1.53	5.25	1.59	2.11	.399	0.37
R Introjetada	5.60	1.92	5.57	2.07	5.61	1.80	-0.12	.140	0.02
R Identificada	5.97	1.80	5.95	1.83	5.99	1.80	-0.14	.588	0.02
R Intrínseca	4.40	1.80	4.38	1.90	4.42	1.74	-0.14	.416	0.02
RAI	-1.84	4.29	-2.53	3.66	-1.28	4.69	-1.67	.300	0.30
Perceção Autonomia	5.07	1.66	4.82	1.64	5.27	1.66	-1.55	.723	0.27

Nota. NPB = Necessidades Psicológicas Básicas; R = Regulação; RAI = Relative Autonomy Index; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *t* = *t* de Student; *p* = Nível de Significância; *d* = Medida de Magnitude de Efeito.

Na Tabela 3, relativamente às NPB, na sua globalidade, verifica-se que os valores se encontram acima da média ($M = 3.78$, $DP = 0.54$), evidenciando valores mais elevados na satisfação da necessidade de relacionamento ($M = 4.08$, $DP = 0.66$), seguida das demais necessidades (autonomia: $M = 3.69$, $DP = 0.64$; competência: $M = 3.51$, $DP = 0.59$). No que respeita ao estilo regulatório, os alunos apresentam valores médios mais elevados na forma extrínseca mais internalizada (i.e., regulação identificada: $M = 5.97$, $DP = 1.80$), sendo a

regulação intrínseca a que apresenta um valor médio mais baixo ($M = 4.40$, $DP = 1.80$). Relativamente ao RAI, no geral, apresenta-se negativo ($M = -1.84$, $DP = 4.29$) o que reflete um índice de autonomia relativo mais controlado. No que concerne à Perceção da Autonomia, de forma global os alunos apresentaram um valor próximo da média ($M = 5.07$, $DP = 1.66$).

Considerando os dois anos de escolaridade, no que diz respeito às NPB, os alunos do 8º ano, apresentam valores globais mais elevados do que os alunos do 9º ano (8º ano: $M = 3.80$, $DP = 0.46$; 9º ano: $M = 3.76$, $DP = 0.60$), sendo a necessidade de relacionamento a que regista os valores mais elevados em ambos os anos (8º ano: $M = 4.17$, $DP = 0.53$; 9º ano: $M = 4.01$, $DP = 0.75$), apresentando diferenças significativas ($t = 1.37$, $p = .018$, $d = .25$). No que diz respeito aos estilos regulatórios, verifica-se que em ambos os anos a regulação com valores mais elevados é a regulação identificada (8º ano: $M = 5.95$, $DP = 1.83$; 9º ano: $M = 5.99$, $DP = 1.80$) enquanto que a regulação intrínseca apresenta os níveis mais baixos (8º ano: $M = 4.38$, $DP = 1.90$; 9º ano: $M = 4.42$, $DP = 1.74$). Relativamente ao RAI, apresenta em ambos os anos valores negativos, sendo o 9º ano o que evidencia valores mais próximos de zero (8º ano: $M = -2.53$, $DP = 3.66$; 9º ano: $M = -1.28$, $DP = 4.69$). Por fim, no que diz respeito à perceção de autonomia, o 9º ano regista os valores mais elevados (8º ano: $M = 4.82$, $DP = 1.64$; 9º ano: $M = 5.27$, $DP = 1.66$).

5.1.1. Análise por Momentos Avaliados

Tabela 4. Estatística descritiva e comparação dos valores médios das dimensões do 8º ano, por momentos avaliados.

8º Ano (n = 58)	M1		M2		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Autonomia	3.78	0.68	3.67	0.79	1.00	.320	0.15
Competência	3.48	0.65	3.43	0.73	0.55	.585	0.07
Relacionamento	4.14	0.62	4.19	0.64	-0.45	.655	0.07
NPB Total	3.82	0.51	3.79	0.56	0.47	.638	0.07
R Externa	5.99	1.65	5.67	1.75	1.57	.122	0.18
R Introjetada	5.81	2.18	5.34	2.31	2.06	.044	0.09
R Identificada	6.06	2.05	5.83	1.98	1.03	.307	0.12
R Intrínseca	4.44	2.04	4.31	2.09	0.58	.566	0.06
RAI	-2.84	4.58	-2.23	3.87	-1.09	.279	0.14
Perceção Autonomia	4.90	1.81	4.73	1.84	0.81	.423	0.09

Nota. NPB = Necessidades Psicológicas Básicas; R = Regulação; RAI = Relative Autonomy Index; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *t* = *t* de Student; *p* = Nível de Significância; *d* = Medida de Magnitude de Efeito.

Os valores médios dos alunos do 8º ano, (Tabela 4), de forma geral, evidenciam resultados mais elevados no primeiro momento, diminuindo no segundo momento em todas as dimensões avaliadas, com exceção da necessidade de relacionamento (M1: *M* = 4.14, *DP* = 0.62; M2: *M* = 4.19, *DP* = 0.64).

No que diz respeito às NPB, verificou-se que a competência é a necessidade que regista o valor mais baixo em ambos os momentos (M1: *M* = 3.48, *DP* = 0.65; M2: *M* = 3.43, *DP* = 0.73), enquanto que a necessidade de relacionamento regista os valores mais elevados (M1: *M* = 4.14, *DP* = 0.62; M2: *M* = 4.19, *DP* = 0.64).

Relativamente aos estilos regulatórios, de forma geral, apresentam valores médios elevados, sendo a regulação identificada a que apresenta valores mais elevados nos dois momentos (M1: *M* = 6.06, *DP* = 2.05; M2: *M* = 5.83, *DP* = 1.98) embora diminuam do primeiro para o segundo momento. A regulação intrínseca é a dimensão que apresenta valores mais baixos em relação às outras dimensões da escala, (M1: *M* = 4.44, *DP* = 2.04; M2: *M* = 4.31, *DP* = 2.09). De acordo com os resultados apresentados, apenas se encontram diferenças estatisticamente significativas na regulação introjetada (M1: *M* = 5.81, *DP* = 2.18; M2: *M* = 5.34, *DP* = 2.31, *t* = 2.06, *p* = .044, *d* = 0.09), de fraca magnitude, na qual se evidencia também

um decréscimo entre momentos. No que diz respeito ao RAI, esta dimensão apresenta valores negativos em ambos os momentos (M1: $M = -2.84$, $DP = 4.58$; M2: $M = -2.23$, $DP = 3.87$), evidenciando regulações mais externas. É de salientar, que embora sem diferenças estatisticamente significativas, as oscilações anteriormente descritas do primeiro para o segundo momento, ao nível dos estilos regulatórios, refletiram-se nos valores médios do RAI, que apresentou um valor menos negativo no segundo momento.

Em relação à Perceção de Autonomia, os alunos apresentam valores médios satisfatórios em ambos os momentos (M1: $M = 4.90$, $DP = 1.81$; M2: $M = 4.73$, $DP = 1.84$), embora não sejam estatisticamente significativos.

Tabela 5. Estatística descritiva e comparação dos valores médios das dimensões do 9º ano, por momentos avaliados.

9º Ano (n = 71)	M1		M2		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Autonomia	3.65	0.83	3.69	0.83	-.31	.756	0.043
Competência	3.49	0.76	3.63	0.68	-1.46	.149	0.20
Relacionamento	4.06	0.80	3.95	0.84	1.31	.194	0.13
NPB Total	3.75	0.70	3.77	0.68	-.21	.833	0.02
R Externa	5.21	1.55	5.29	1.96	-.45	.651	0.05
R Introjetada	5.69	1.89	5.54	2.08	0.79	.434	0.08
R Identificada	5.92	2.07	6.06	1.85	-.76	.451	0.07
R Intrínseca	4.11	1.97	4.73	1.83	-3.36	.001	0.33
RAI	-1.97	4.85	-.59	5.68	-2.40	.019	0.26
Perceção Autonomia	5.17	1.78	5.37	1.81	-1.242	.218	0.11

Nota. NPB = Necessidades Psicológicas Básicas; R = Regulação; RAI = Relative Autonomy Index; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *t* = *t* de Student; *p* = Nível de Significância; *d* = Medida de Magnitude de Efeito.

Relativamente aos alunos do 9º ano (Tabela 5), na globalidade as médias aumentaram do primeiro para o segundo momento, exceto na NPB de relacionamento (M1: $M = 4.06$, $DP = 0.80$; M2: $M = 3.95$, $DP = 0.84$) e no estilo regulatório introjetado (M1: $M = 5.69$, $DP = 1.89$; M2: $M = 5.54$, $DP = 2.08$).

No que diz respeito às NPB, verificou-se que as três necessidades são satisfatórias, sendo a competência, a dimensão que regista o valor mais baixo em ambos os momentos (M1:

$M = 3.49$, $DP = 0.76$; M2: $M = 3.63$, $DP = 0.68$). Contrariamente, à necessidade de relacionamento, afirmou-se os com valores mais elevados (M1: $M = 4.06$, $DP = 0.80$; M2: $M = 3.95$, $DP = 0.84$).

No que concerne às dimensões da regulação, todas elas evidenciam resultados positivos, sendo a regulação intrínseca a regulação que evidencia os valores mais baixos em relação às outras dimensões da escala, (M1: $M = 4.11$, $DP = 1.97$; M2: $M = 4.73$, $DP = 1.83$), apresentando diferenças significativas ($t = -3.358$, $p = .001$, $d = .326$). Por outro lado a regulação identificada foi percecionada como a mais elevada em ambos os momentos (M1: $M = 5.92$, $DP = .97$; M2: $M = 6.06$, $DP = 1.85$).

No que diz respeito ao RAI, apresenta valores negativos nos dois momentos de avaliação, apresentando também diferenças significativas entre momentos (M1: $M = -1.97$, $DP = 4.85$; M2: $M = -.59$, $DP = 5.68$, $t = -2.40$, $p = .019$, $d = 0.26$).

Por fim, relativamente à Perceção de Autonomia, os alunos também têm uma perceção positiva nos dois momentos (M1: $M = 5.17$, $DP = 1.78$; M2: $M = 5.37$, $DP = 1.81$).

5.2. Níveis de Autonomia Percecionados pelos Alunos (8º e 9º ano) e Níveis de Suporte Proporcionados pelos Professores

Considerando os objetivos orientadores do presente estudo, pretenderam-se explorar os níveis de perceção de autonomia ($Min = 1$, $Max = 9$) percecionada pelos alunos e os níveis de suporte proporcionados pelos professores, considerando os dois anos de escolaridade, nos dois momentos de avaliação efetuados (i.e., M1 e M2).

5.2.1. Suporte à Autonomia proporcionado pelos professores

Tabela 6. Estatística descritiva e comparação das médias da escala de Perceção de Autonomia da amostra dos professores do 8º e 9º ano, por momentos de aplicação.

Professores	8º Ano (n = 22)		9º Ano (n = 34)		U	Z	p	r
	M	DP	M	DP				
M1 Perceção Autonomia	7.62	0.49	7.66	0.52	239.00	-0.70	.487	-0.10
M2 Perceção Autonomia	7.80	0.56	7.42	0.65	231.00	-2.0	.047	-0.27
Perceção Autonomia Total	7.77	0.44	7.59	0.53	307.00	-1.13	.261	-0.15

Notas. *M* = média; *DP* = Desvio Padrão; *U* = Mann Whitney; *z* = valor padronizado; *p* = Nível de Significância; *r* = magnitude de efeito.

De acordo com os resultados em evidência na tabela 6, verifica-se que, no geral, os níveis de perceção de autonomia proporcionada pelos professores são percecionados pelos alunos como bastante elevados em ambos os momentos de análise e nos dois anos de escolaridade (8º ano: $M = 7.77$, $DP = 0.44$; 9º ano: $M = 7.59$, $DP = 0.53$).

No que concerne aos professores do 8º ano, registou-se maior perceção de autonomia no segundo momento em relação ao primeiro momento (M1: $M = 7.80$, $DP = 0.56$; M2: $M = 7.62$, $DP = 0.49$). Contrariamente, os professores do 9º ano percecionaram maior autonomia no primeiro momento em detrimento do segundo momento (M1: $M = 7.66$, $DP = 0.52$; M2: $M = 7.42$, $DP = 0.65$). Por fim, quando comparados os professores do 8º e do 9º ano, verificam-se diferenças significativas na perceção de autonomia no momento 2 ($U = 231.00$, $Z = -2.0$, $p = .047$, $r = -0.27$).

5.2.2. Perceção de Autonomia entre Professores e Alunos do 8º e 9º

Ano

Outro aspeto sobre o qual o presente estudo incide, prende-se com a análise dos níveis de autonomia percebidos pelos alunos, comparativamente aos avaliados como sendo proporcionados pelos professores. Neste sentido, procedeu-se à comparação direta entre os dois níveis de autonomia (i.e., professores e alunos), nos dois momentos avaliados.

Tabla 7. Comparação das médias da escala de perceção de autonomia entre professores e alunos do 8º e 9º anos, por momentos de aplicação.

Perceção Autonomia	Professores (n = 56)		Alunos (n = 129)		U	Z	p	r	
	M	DP	M	DP					
8º Ano	M1	7.62	.49	4.90	1.81	80.00	-5.23	.000	2.05
	M2	7.80	.56	4.73	1.84	76.00	-6.06	.000	2.25
9º Ano	M1	7.67	.52	5.17	1.78	257.00	-6.27	.000	1.90
	M2	7.42	.65	5.37	1.81	349.00	-5.47	.000	1.51

Notas. M = média; DP = Desvio Padrão; U = Mann Whitney ; Z = Valor Padronizado; p = Nível de Significância; r = Magnitude de Efeito.

No que concerne os resultados da tabela 7, relativamente à perceção de autonomia entre alunos e professores, pode observar-se que, no 8º ano, os professores (M1: $M = 7.62$, $DP = .49$; M2: $M = 7.80$, $DP = .56$) registaram valores mais elevados do que os alunos ($M = 4.90$, $DP = 1.81$), revelando diferenças significativas quando comparados (M1: $U = 80.00$, $Z = -5.23$, $p = .000$, $r = 2.05$; M2: $U = 76.00$, $Z = -6.06$, $p = .000$, $r = 2.25$). Relativamente ao 9º ano, à semelhança do demonstrado anteriormente, também os professores, registaram valores mais elevados (M1: $M = 7.67$, $DP = .52$; M2: $M = 7.42$, $DP = 5.37$) do que os alunos (M1: $M = 5.17$, $DP = 1.78$; M2: $M = 5.37$, $DP = 1.81$), evidenciando também diferenças quando comparados (M1: $U = 257.00$, $Z = -6.27$, $p = .000$, $r = 1.90$; M2: $U = 3549.00$, $Z = -5.47$, $p = .000$, $r = 1.51$).

Tendo subjacente o facto de se pretender analisar as diferenças existentes entre os níveis de autonomia percecionados pelos envolvidos e, para uma análise mais detalhada, calculou-se esta diferença (i.e., autonomia percecionada pelos professores, menos a autonomia percecionada pelos alunos), sendo que valores positivos refletem perceções mais elevadas por parte dos professores e valores negativos, perceções mais elevadas por parte dos alunos.

Tabla 8. Comparação de diferenças da perceção de autonomia, entre professores e alunos do 8º e 9º ano, por momentos de aplicação.

(N = 185)	8º Ano		9º Ano		<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i>	<i>DP</i>	<i>M</i>	<i>DP</i>			
Dif. M1	2.72	1.81	2.42	1.78	0.93	.356	0.16
Dif. M2	2.96	1.84	2.13	1.81	2.57	.011	0.45
Dif. Total	2.83	1.63	2.26	1.66	1.99	.048	0.35

Notas. Dif M1 = Média da autonomia percecionada pelo professor menos a média da autonomia percecionada pelo aluno no momento 1; Dif M2 = Média da autonomia percecionada pelo professor menos a média da autonomia percecionada pelo aluno no momento 2; Dif Total = Média da autonomia percecionada pelo professor menos a média da autonomia percecionada pelo aluno nos dois momentos; *M* = Média; *DP* = Desvio Padrão; *t* = *t* de Student; *p* = Nível de Significância; *d* = medida de magnitude de efeito;

Neste seguimento, de acordo com a tabela 8, relativamente às diferenças dos níveis de perceção de autonomia entre professores e alunos, verificou-se que em todos os momentos analisados, o 8º ano regista valores mais elevados de diferença (M1: *M* = 2.72, *DP* = 1.81; M2: *M* = 2.96, *DP* = 1.84; Total: *M* = 2.83, *DP* = 1.63) do que o 9º ano (M1: *M* = 2.42, *DP* = 1.78; M2: *M* = 2.13, *DP* = 1.81; Total: *M* = 2.26, *DP* = 1.66). Estas oscilações revelaram ser significativas, tanto no momento 2 (*t* = 2.57, *p* = 0.11, *d* = 0.45) como no total dos dois momentos (*t* = 1.99, *p* = .048, *d* = 0.35).

5.3. O Papel Preditor dos Níveis da Perceção de Autonomia, dos Estilos Regulatórios e da Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas no Desempenho Académico

Considerando os objetivos deste estudo, pretenderam-se explorar a relação entre os níveis de satisfação das NPB (i.e., autonomia, competência e relacionamento) (*Min* = 1, *Max* = 6) nos alunos do 8º e 9º ano de escolaridade, os estilos regulatórios (*Min* = 1, *Max* = 9) e a perceção

de autonomia ($Min = 1, Max = 9$) com o desempenho escolar, considerando os dois momentos de avaliação: M1 com as notas do 2º período (tabela 9) e M2 com as notas do 3º período (tabela 10).

5.3.1. Relações entre as Variáveis em Estudo no Momento 1 com os Resultados Escolares do 2º Período

No que concerne a tabela 9, e tendo subjacente as variáveis sociodemográficas, os resultados demonstram uma relação negativa entre a escolaridade e a regulação externa ($r = -.24, p < .01$) sendo que os alunos do 9º ano que apresentam menores níveis de regulação externa. No que concerne à idade os resultados apontam para uma associação negativa entre a necessidade de autonomia ($r = -.21, p < .01$) e de relacionamento ($r = -.25, p < .01$), deste modo quanto maior a idade dos sujeitos maior o nível de satisfação das necessidades. Encontra-se também uma correlação negativa com a regulação externa ($r = -.16, p < .05$) e a regulação intrínseca ($r = -.19, p < .05$), neste sentido os resultados apontam que são os alunos do 8º ano, não só os que revelam níveis mais elevados de regulação externa mas também os níveis mais elevado de regulação intrínseca. Relativamente ao género os resultados demonstram uma relação positiva na regulação externa ($r = .26, p < .01$) e na regulação introjetada ($r = .21, p < .01$), evidenciando que estes tipos de regulação são mais elevados nas alunas.

No tocante às NPB, os resultados apontam para correlações positivas e estatisticamente significativas entre as três NPB e a percepção de autonomia dos alunos (autonomia: $r = .52, p < .01$; competência: $r = .41, p < .01$; relacionamento: $r = .50, p < .01$).

Relativamente aos estilos regulatórios os resultados apontam para correlações positivas e significativas entre todas as necessidades e os estilos, sendo que a necessidade de autonomia apresenta valores mais elevados com a regulação intrínseca ($r = .51, p < .01$), a necessidade de competência com a regulação introjetada ($r = .46, p < .01$) e finalmente a necessidade de relacionamento com as regulações introjetada ($r = .41, p < .01$) e identificada ($r = .41, p < .01$).

Finalmente, no que diz respeito à percepção de autonomia, os resultados apontam para associações positivas e significativas com todos os estilos regulatórios, sendo a correlação mais elevada com a regulação introjetada ($r = .66, p < .01$).

O Contributo da Autodeterminação no Sucesso Académico:
O Papel Preditivo da Autonomia e das Necessidades Psicológicas Básicas.

Tabela 9. Coeficientes de Correlação de Pearson entre as Momento 1 e notas do 2º período (n = 129)

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Escolaridade										
2. Idade	.56**									
3. Género	-.02	.04								
4. Autonomia	-.08	-.21**	-.01							
5. Competência	.01	-.12	.12	.59**						
6. Relacionamento	-.06	-.25**	-.11	.64**	.50**					
7. Perceção Autonomia	.07	-.09	.00	.52**	.41**	.50**				
8. Regulação Externa	-.24**	-.16*	.26**	.37**	.23**	.17*	.29**			
9. Regulação Introjetada	-.03	-.14	.21**	.50**	.46**	.41**	.66**	.61**		
10. Regulação Identificada	-.04	-.13	.07	.43**	.41**	.41**	.63**	.33**	.75**	
11. Regulação Intrínseca	-.08	-.19*	-.07	.51**	.40**	.34**	.60**	.42**	.72**	.77**

** $p < .01$; * $p < .05$

5.3.2. Relações das variáveis em estudo no Momento 2 com os resultados escolares do 3º período

No que concerne à tabela 10, e tendo subjacente as variáveis sociodemográficas, verificou-se que o género correlaciona de forma positiva e significativa com a percepção de autonomia ($r = .17, p < .05$), o que evidencia uma maior percepção de autonomia no género feminino. Ainda no que diz respeito às variáveis sociodemográficas, os resultados demonstram uma associação negativa entre a idade e a necessidade de relacionamento ($r = -.23, p < .01$) deste modo quanto maior a idade dos sujeitos maior o nível de satisfação das necessidades. Relativamente ao género os resultados evidenciam uma relação positiva na regulação externa ($r = .16, p < .05$) e regulação introjetada ($r = .27, p < .01$), evidenciando que estes tipos de regulação são mais elevados nas alunas.

No que concerne às NPB, os resultados anotam correlações positivas e estatisticamente significativas entre as três necessidades e a percepção de autonomia dos alunos (autonomia: $r = .40, p < .01$; competência: $r = .42, p < .01$; relacionamento; $r = .47, p < .01$).

Relativamente aos estilos regulatórios os resultados apontam para correlações positivas e significativas entre todas as necessidades e os estilos regulatórios mais autónomos. Neste sentido a necessidade de autonomia manifesta valores mais elevados com a regulação intrínseca ($r = .27, p < .01$), a necessidade de competência também com a regulação intrínseca ($r = .40, p < .01$), e por fim, a necessidade de relacionamento com a regulação identificada ($r = .36, p < .01$).

Finalmente, no que diz respeito à percepção de autonomia, os resultados apontam para associações positivas e significativas com todos os estilos regulatórios, sendo a correlação mais elevada com a regulação intrínseca ($r = .54, p < .01$).

O Contributo da Autodeterminação no Sucesso Académico:
O Papel Preditivo da Autonomia e das Necessidades Psicológicas Básicas.

Tabela 10. Coeficientes de Correlação de Pearson entre as Momento2 e notas do 3º período (n = 129).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
1. Escolaridade										
2. Idade	.56**									
3. Género	-.02	.04								
4. Autonomia	.02	-.01	.12							
5. Competência	.14	.12	.20*	.50**						
6. Relacionamento	-.15*	-.23**	.14	.57**	.49**					
7. Perceção Autonomia	.17*	.05	-.01	.40**	.42**	.47**				
8. Regulação Externa	-.10	-.12	.16*	.13	.26**	.14	.31**			
9. Regulação Introjetada	.05	-.11	.27**	.23**	.38**	.24**	.47**	.44**		
10. Regulação Identificada	.06	-.00	.12	.24**	.38**	.36**	.53**	.31**	.72**	
11. Regulação Intrínseca	.11	.05	.13	.27**	.40**	.22**	.54**	.29**	.72**	.75**

** $p < .01$; * $p < .05$

5.3.3. Regressões hierárquicas das variáveis em estudo considerando os 2 momentos de avaliação e os resultados escolares

Tendo em conta os diversos preditores em análise (tabela 11) consideraram-se um conjunto de quatro blocos, sendo o primeiro constituído pelas variáveis sociodemográficas (i.e., ano de escolaridade, idade, género), o segundo pelas NPB (i.e., autonomia, competência e relacionamento), o terceiro pela perceção de autonomia e o quarto bloco pelos estilos regulatórios (i.e., regulação externa, introjetada, identificada e intrínseca).

No que diz respeito ao primeiro momento, considerando como variável de critério os resultados escolares do 2º período, ao analisar as variáveis sociodemográficas, verifica-se que o bloco I explica cerca de 10% da variância, sendo que surgem dois preditores significativos, nomeadamente a idade dos alunos ($\beta = -.33, p < .01$) e o género ($\beta = .18, p < .05$). Deste modo, são as raparigas que apresentam resultados escolares mais elevados neste momento. Por conseguinte, o valor da variância explicada do bloco I é incrementado para 14 % com a inclusão do Bloco II (NPB), revelando-se a autonomia o único preditor individual significativo deste bloco ($\beta = .26, p < .05$), o qual exerce um efeito positivo na variável notas do 2º período (Momento 1). Por seu turno, com a introdução do Bloco III (PA), verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 18%, apresentando-se como um preditor individual significativo ($\beta = .26, p < .05$). Por fim, quando incluímos o último bloco (Bloco IV), relativo ao funcionamento motivacional, o valor da variância explicada continua a aumentar ($R^2 = .28$), sendo que surgem dois preditores significativos que, embora com efeitos distintos, consubstanciam-se numa mesma situação: regulação externa ($\beta = -.27, p < .05$) e regulação intrínseca ($\beta = .38, p < .01$).

Em relação ao segundo momento, considerando como variável de critério os resultados escolares do 3º período, verifica-se que o bloco I explica cerca de 11% da variância, emergindo assim três preditores significativos, nomeadamente a escolaridade ($\beta = .21, p < .05$) e o género ($\beta = .18, p < .05$) com efeitos positivos e, a idade com um efeito negativo ($\beta = -.36, p < .01$). Posteriormente, com a inclusão do Bloco II (NPB), verifica-se que o valor da variância explicada é incrementado para 18%, surgindo dois preditores significativos embora com efeitos opostos, mais concretamente a autonomia ($\beta = .29, p < .01$) e o relacionamento ($\beta = -.25, p < .05$). Por sua vez, com a introdução do Bloco III, verifica-se um aumento do valor da variância explicada para 22%, sendo que a perceção de autonomia surge também como preditor significativo das notas do 3º período ($\beta = .23, p < .05$). Por fim, com a inclusão do último bloco

(Bloco IV), nomeadamente os estilos regulatórios, não emerge nenhum preditor estatisticamente significativo, mas o valor da variância explicada aumenta para 31% ($F = 4.75$, $p < .01$).

O Contributo da Autodeterminação no Sucesso Académico:
O Papel Preditor da Autonomia e das Necessidades Psicológicas Básicas.

Tabela 11. Regressões Hierárquicas (n =129).

	Notas 2º Período				Notas 3º Período			
	Momento 1				Momento 2			
	Bloco1	Bloco2	Bloco3	Bloco4	Bloco1	Bloco2	Bloco3	Bloco4
Ano Escolaridade	.14	.15	.12	.07	.21*	.18	.14	.12
Idade	-.33**	-.33**	-.33**	-.29**	-.36**	-.40**	-.40**	-.38**
Género	.18*	.17	.16	.19*	.18*	.14	.16	.11
Autonomia		.26*	.19	.14		.29**	.26*	.26*
Competência		-.03	-.06	-.10		.07	.02	-.05
Relacionamento		-.19	-.26*	-.22*		-.25*	-.33**	-.23*
Perceção Autonomia			.26*	.10			.23*	.07
Regulação Externa				-.27*				-.12
Regulação Introjetada				.11				.14
Regulação Identificada				-.06				.03
Regulação Intrínseca				.38**				.26
<i>F</i>	4.83**	3.36**	3.92**	4.13**	5.28**	4.42**	4.75**	4.75**
<i>R</i> ²	.10	.14	.18	.28	.11	.18	.22	.31
ΔF	4.83**	1.79	6.43*	3.85**	5.28**	3.27*	5.69*	3.95**
ΔR^2	.10	.04	.04	.10	.11	.07	.04	.09

** $p < .01$; * $p < .05$

Capítulo VI: Discussão e Conclusão

6.1. Discussão e Conclusão

Considerando o já exposto, o propósito inicial do presente estudo prendeu-se com a necessidade de compreender de que forma estados mais autodeterminados ou regulações mais internas poderiam contribuir para o desempenho académico e o respetivo sucesso escolar, considerando assim o papel preditor da satisfação das necessidades psicológicas básicas, nomeadamente da autonomia, bem como da autorregulação. Por outras palavras, procurámos compreender de que forma é que os alunos do 8º e 9º ano de escolaridade se diferenciavam na perceção de autonomia, nos estilos regulatórios e ainda nos níveis de satisfação das NPB, tendo em conta dois momentos diferentes no ano letivo (i.e., M1 e M2), que se sobrepuseram aproximadamente aos dois últimos períodos (i.e., 2º e 3º período). Por conseguinte, procurarm-se analisar as relações e o efeito das variáveis em estudo no desempenho académico dos alunos, uma vez que a literatura sobre a motivação apresenta-se como muito consistente no evidenciar destas relações.

Acresce ainda o facto de se saber que o suporte proporcionado pelo contexto escolar (i.e., sala de aula, estilo educacional do professor, *feedback*) representa um papel fundamental na promoção ou constrangimento da satisfação da autonomia dos alunos. Assim, este contexto revela ser um importante indicador na promoção do desempenho escolar, salientando-se o impacto positivo que o suporte do professor pode prestar na satisfação das necessidades, na motivação e na aprendizagem, promovendo a expressão de diferentes regulações nas aprendizagens dos alunos, tornando-se, portanto um indicador primordial presente nos objetivos do presente estudo (Deci et al., 1994; Diseth et al., 2012; Gagné, 2003; Jang et al., 2012; Reeve, Deci, & Ryan, 2004; Vallerand et al., 1997).

Neste sentido, foram definidos três objetivos orientadores.

Objetivo 1. Analisar as diferenças entre os níveis de autonomia proporcionados, estilos regulatórios e satisfação das necessidades psicológicas básicas (i.e., autonomia, competência e relacionamento), por ano de escolaridade (8º e 9º ano), considerando dois momentos diferentes no ano letivo (i.e., M1 e M2);

Na generalidade, verificou-se que, de todas as dimensões das NPB, a necessidade de relacionamento é a dimensão que se destaca, uma vez que apresenta os valores médios mais elevados comparativamente à necessidade de competência que

apresenta os resultados mais baixos. Quando se consideram os dois anos de escolaridade, a necessidade de relacionamento é a única que apresenta resultados estatisticamente significativos, favoráveis aos alunos do 8º ano. No que diz respeito às necessidades de competência e autonomia, expectavam-se valores mais elevados, uma vez que, de acordo com a TAD estas necessidades se encontram diretamente e invariavelmente relacionadas com a promoção de formas de motivação intrínseca, contrariamente à necessidade de relacionamento que normalmente é interpretada como um fator mais distal (Deci & Ryan, 2000). Neste seguimento, estes resultados vêm corroborar a importância que a necessidade de relacionamento representa, à parte das restantes NPB (i.e., Deci et al., 1991; Reeve, 2002), estando associada a uma melhor internalização de comportamentos relacionados ao contexto escolar (Ryan et al., 1994).

Ainda na sequência do estudo das diferenças, no que se refere aos estilos regulatórios, verifica-se que no 8º ano, a regulação introjetada, embora não apresente valores nem muito baixos, nem muito elevados, é a única que revela diferenças estatisticamente significativas, refletindo uma tendência para a ação relativamente controlada, na medida em que a agência dos indivíduos tem como finalidade alimentar o ego (i.e., orgulho), evitar sentimentos de culpa, ansiedade (Ryan & Deci, 2000), vergonha ou desaprovação social (Ryan & Connell, 1989). Por conseguinte, não é parte integrante do *self*, mas sim a de internalização de regras ou valores aos quais os indivíduos foram expostos (Deci & Ryan, 1991 citado por Deci et al., 1991; Ryan & Connell, 1989). Este tipo de regulação, de acordo com a literatura, encontra-se relacionado com ambientes educacionais considerados mais controladores (Ryan & Deci, 2000a). Segundo Deci & Ryan (1985a), indivíduos regulados de acordo com este estilo motivacional, deterioram o desenvolvimento da motivação intrínseca que, de acordo com os resultados encontrados, apresenta os valores mais baixos de perceção por parte dos alunos. Neste seguimento, quando se procedeu à comparação entre anos de escolaridade, verificou-se que a regulação identificada apresentava os valores mais elevados, enquanto a regulação intrínseca evidenciava os resultados mais baixos, nos dois momentos de avaliação. Assim, pode-se dizer que os alunos expressam a aceitação das tarefas como importantes para o *self*, valorizando conscientemente o objetivo inerente às mesmas (Deci & Ryan, 1985a; Deci et al., 1991; Ryan & Connell, 1989; Ryan & Deci, 2000), evidenciando uma forma um pouco mais autodeterminada dentro do *continuum* de autonomia (Deci & Ryan, 1985a; Ryan & Deci, 2000). No que diz respeito aos resultados mais baixos de regulação intrínseca, a literatura tem vindo a

sublinhar que, quanto menos controlador for o contexto escolar, maiores são os níveis de autonomia (Grolnick & Ryan, 1987).

Por fim, ainda na sequência da análise das diferenças, no que diz respeito à percepção de autonomia, as percepções mais elevadas observaram-se no 9º ano, quando em comparação com o 8º ano, embora os resultados não sejam estatisticamente significativos. Estes resultados não vão muito ao encontro das premissas que impulsionaram este estudo, uma vez que se expectava que as diferenças entre os dois anos letivos (i.e., cargas horárias das disciplinas e a avaliação final externa do 9º ano) se refletissem em discrepâncias nas percepções dos alunos face aos seus níveis de autonomia. Por conseguinte vai ao encontro das preposições da TAD, isto é, contextos mais controladores não favorecem a expressão de maiores níveis de autonomia (Deci & Ryan, 1985a).

Objetivo 2. Comparar a avaliação dos níveis de suporte à autonomia percebidos pelos alunos (8º e 9º ano) com os níveis de suporte à autonomia proporcionados pelos professores, considerando os dois momentos diferentes do ano letivo (i.e., M1 e M2);

No que diz respeito ao segundo objetivo, na globalidade, os alunos do 9º ano apresentaram valores médios mais elevados, evidenciando maior percepção de autonomia quando comparados com os alunos do 8º ano de escolaridade. Este resultado reforça a ideia relativa à percepção de ambientes de maior suporte à autonomia (Lemos & Paulino, 2008a) o que vai ao encontro da revisão da literatura, de que professores que dão maior suporte à autonomia aos seus alunos promovem um maior envolvimento dos mesmos nas tarefas e nos conteúdos (Reeve et al, 2004; Vansteenkiste et al., 2004), bem como um funcionamento académico óptimo (Vansteenkiste et al., 2005), influenciando assim de forma positiva uma motivação mais autodeterminada na consecução do sucesso escolar (Guay & Vallerand, 1996) e a diminuição dos níveis de ansiedade (Black & Deci, 2000).

Outro aspeto que se propôs analisar nesta investigação prendeu-se com a percepção de autonomia proporcionada pelos professores, na qual se verifica diferenças significativas entre professores do 8º ano e do 9º ano, no 2º momento de avaliação. Os resultados evidenciam que os professores do 8º ano promovem maior suporte à autonomia comparativamente aos professores do 9º ano. Conforme expetado inicialmente, estas diferenças poderão estar subjacentes às oscilações previstas para

estes anos de escolaridade. Por outro lado, de acordo com a revisão da literatura (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e da Ciência), os resultados relativos à diferença entre os níveis de suporte à autonomia percecionados pelos alunos com os níveis de suporte à autonomia proporcionados pelos professores, demonstram ser favoráveis ao 9º ano. Uma possível explicação para este resultado, poderá estar subjacente ao quadro concetual da TAD no sentido em que os estilos regulatórios resultam da perceção das condições de suporte (i.e., autónomo *vs* controlo) (Deci & Ryan, 2000). Assumindo que os alunos do 9º ano evidenciam resultados mais elevados no estilo regulatório identificado, seria de se esperar que percecionassem o suporte à autonomia em conformidade com esses resultados.

Objetivo 3. Analisar o papel preditor do ano de escolaridade, sexo, idade, satisfação das necessidades psicológicas básicas, estilo regulatório e perceção de autonomia no desempenho académico, considerando os dois momentos avaliados (i.e., M1 e M2);

Relativamente ao terceiro objetivo proposto, na análise das relações bivariadas das variáveis em estudo, no momento 1 (i.e., 2º período) observou-se que todas as dimensões da variável NPB, se correlacionam positivamente entre si, no entanto destaca-se uma correlação positiva e forte entre a NPB de relacionamento e a autonomia. Estes resultados vêm corroborar o que já vem sendo descrito pela literatura, relativamente à interdependência das três necessidades psicológicas básicas (Deci & Ryan, 1985a, 1985b; Ryan & Deci, 2000, 2002; Sheldon et al., 2004). Por outro lado, no que concerne à perceção de autonomia, tal como seria esperado, segundo a revisão da literatura, verificou-se que existem correlações positivas e moderadas com todas as dimensões das NPB (Deci & Ryan, 2000; Lemos & Paulino, 2008a). Foi possível observar ainda, relativamente aos estilos regulatórios que de uma forma global se relacionam de forma positiva e moderada com todas as dimensões das NPB. Estes resultados vão de encontro ao já descrito na teoria da TAD no sentido em que a motivação intrínseca e a integração de regulações extrínsecas beneficiam quando o contexto oferece condições ótimas de suporte às três NPB (Deci & Ryan, 2000). Finalmente quanto à perceção de autonomia, conforme seria de esperar, verifica-se que níveis de regulações mais autónomas (i.e., regulação introjetada, identificada e intrínseca) se correlacionaram positiva e fortemente com a perceção de autonomia. (Ryan & Deci, 2000a).

Relativamente à análise das relações bivariadas, no momento 2 (i.e., 3º período), à semelhança do que acontece no momento 1 (2º período), todas as dimensões NPB correlacionam positiva e moderadamente entre si (Deci & Ryan, 1985a, 1985b; Ryan & Deci, 2000, 2002; Sheldon et al., 2004), bem como a perceção de autonomia, como seria de esperar (Deci & Ryan, 2000). No que diz respeito aos estilos regulatórios verificam-se que formas mais autónomas (i.e., regulação introjetada, identificada e intrínseca) se correlacionaram positivamente com todas as dimensões das NPB, como seria de esperar, uma vez que as necessidades assumem um papel fundamental nos processos regulatórios dos indivíduos (Deci & Ryan, 2000).

Por outro lado, verifica-se ainda que a regulação externa se associou de forma positiva apenas com a necessidade de competência, ao contrário do que seria de esperar uma vez que a teoria das NPB, defende que a satisfação das três necessidades se encontra relacionada com estilos regulatórios mais autónomos (Deci & Ryan, 2000).

Por fim, à semelhança do momento 1 (2º período), formas mais autónomas relacionaram-se positivamente com a variável perceção de autonomia, embora de forma moderada, enquanto a regulação externa apesar de apresentar um valor estatisticamente significativo, evidenciou uma associação mais baixa. Neste sentido os presentes resultados corroboram uma vez mais com as preposições da teoria da autodeterminação (Deci & Ryan, 2000) uma vez que quanto maior a autonomia dos indivíduos melhor o processo de organização das necessidades, de acordo com as suas competências e considerando as contingências do contexto, promovendo um melhor desenvolvimento (Deci & Ryan, 2000).

No âmbito das regressões hierárquicas, com o propósito de analisar o papel predictor das diversas variáveis em estudo, no desempenho académico (i.e., M1 considerando as notas do 2º período e M2 considerando as notas do 3º período) verificou-se que de todas as dimensões sociodemográficas, surgem dois importantes preditores, nomeadamente a idade e o género. A idade apresentou-se como um predictor negativo, sendo que foram os alunos mais novos os que apresentaram resultados académicos mais elevados. Este resultado pode ser explicado, na medida em que com o avançar dos anos, torna-se rotineiro o uso de formas de motivação mais extrínsecas, de modo a dar respostas adaptativas às responsabilidades e imposições sociais, de carácter menos interessante (Harter, 1982). No tocante ao género, são as raparigas as que revelam notas médias mais elevadas, na medida em que tal como sustentado pela literatura, apresentam um perfil motivacional mais autónomo do que os rapazes (Vallerand, et al., 1997).

No que diz respeito às NPB, a autonomia surge como um preditor significativo com um efeito positivo em ambos os momentos (i.e., M1 e M2), sendo que este valor aumenta no segundo (i.e., M2), sintonizando com os estudos empíricos que têm sido realizados e que sugerem que a qualidade dos ambientes educativos (i.e., suporte à autonomia) se encontra relacionada com melhores resultados académicos (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste et al., 2009).

Quanto à perceção de autonomia, surge também como preditor na explicação dos resultados académicos, embora se verifique uma diminuição da sua relevância no segundo momento. Este resultado está de acordo com as expectativas iniciais, uma vez que, provavelmente, neste segundo momento, com a antecipação do final do ano letivo é possível que a perceção de controlo aumente (Decreto-Lei nº 139/2012 de 5 de julho do Ministério da Educação e da Ciência).

Neste seguimento diversos estudos têm vindo a corroborar de que a perceção positiva da autonomia pode produzir diversos benefícios académicos (Grolnick & Ryan, 1987; Reeve, 2002), tais como a realização académica (Diseth, et al., 2012; Miserandino, 1996; Vansteenkiste et al., 2005; Williams & Deci, 1996).

Por fim, no que diz respeito aos estilos regulatórios, verifica-se que surgem dois preditores com efeitos distintos, apenas no primeiro momento: regulação externa tem um efeito negativo nos resultados académicos enquanto a regulação intrínseca apresenta resultados estatisticamente significativos no momento 1. Estes resultados estão em congruência com diversos estudos, que realçam o papel fundamental dos estilos regulatórios mais autónomos (Black & Deci, 2000), nomeadamente a regulação intrínseca, no desempenho académico (Deci & Ryan, 1985a; Reeve, 2002; Wang et al., 2016), contrariamente ao que se verifica com estilos regulatórios mais controlados (Deci & Ryan, 2000).

6.2. Considerações Finais e Implicações

Os resultados obtidos, no presente estudo, parecem oferecer suporte empírico para a intervenção em contexto escolar. Para além deste aspeto, os resultados permitem-nos alargar a intervenção a outros agentes educativos, nomeadamente os professores, para além dos alunos.

Tendo em conta a importância de um contexto de suporte ótimo à autonomia e à satisfação das NPB, consideramos uma oportunidade para intervir junto dos professores, através de programas de formação, com as seguintes finalidades: a) sensibilizar os professores para a importância de um contexto que favoreça formas mais autónomas de regulação; b) promoção e desenvolvimento de competências que favoreçam o suporte à autonomia e a satisfação das NPB (i.e., proporcionar aos alunos experiências que lhes permitam desenvolver sentimentos de competência (e.g., formas diferenciadas de avaliação e *feedback* positivo), relacionamento (e.g., manifestação de interesse genuíno pelo aluno) e autonomia (e.g., valorização das opiniões e ideias, liberdade de expressão e de escolha de tarefas); c) aplicação e monitorização das competências adquiridas em contexto real de trabalho.

Em suma, parece relevante para a promoção do sucesso escolar ter em consideração o planeamento e a organização de programas e atividades de intervenção dirigidos a outros intervenientes educativos. Destaca-se por isso a intencionalidade de promover o desenvolvimento de abordagens e estilos de ensino favoráveis a formas mais autónomas de regulação nos alunos.

6.3. Limitações e Futuras Investigações

Considera-se importante, para uma compreensão mais profunda da realidade escolar, analisar as variáveis em estudo em três momentos de avaliação. Por outro lado, poderá ser benéfico ampliar a amostra, uma vez que esta possui características individuais muito específicas, sendo que os participantes do presente estudo são na globalidade do mesmo estabelecimento de ensino. Sugerem-se futuras investigações tendo em conta abordagens motivacionais em contexto escolar, na população portuguesa no sentido de contribuir para a generalização dos resultados.

Anexos

Anexo 1.

Requerimento ao Diretor do Agrupamento

Exmo. Sr. Dr. Luís Manuel da Silva Correia
Diretor do Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo
E.N. Av. 25 de Abril
8501 – 951 Portimão

Assunto: Pedido de Autorização para recolha de dados

Sou aluna do último ano de mestrado em Psicologia da Educação da Universidade do Algarve e encontro-me a estagiar, no presente ano letivo de 2015/2016, no Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo. Um dos trabalhos que terei de realizar prende-se com a elaboração de uma investigação na área de especialização do meu curso, ou seja em Psicologia da Educação. Neste sentido, venho por este meio solicitar a sua autorização para proceder à recolha de dados junto dos elementos da sua comunidade educativa.

O objetivo desta investigação, realizada sob a orientação da Professora Doutora Cátia Martins do Departamento de Psicologia e Ciências da Educação da UAAlg, consiste em compreender em que medida a autodeterminação e medidas, como a autonomia e a satisfação das necessidades psicológicas básicas, podem ser fatores preditores do sucesso académico. Sabe-se que a satisfação das necessidades psicológicas básicas (entre elas a autonomia) facilita a motivação e a aprendizagem autorregulada. Como tal neste estudo vamos procurar analisar o seu papel preditor (considerando a autonomia percebida pelos alunos e a de suporte fornecida pelos professores) e do estilo regulatório no desempenho escolar.

Para concretizar o nosso estudo seria necessário aceder à população estudantil do 8º e 9º anos de escolaridade em três momentos distintos: início e final do 2º período, e final do 3º período. Seria também igualmente importante a colaboração dos professores

pertencentes aos Conselhos de Turma dos alunos que irão participar neste estudo, com o preenchimento de um questionário, de forma a perceber o nível de autonomia percecionado como sendo proporcionado aos seus estudantes entre outras informações de caracterização pessoal.

Por último, gostaríamos de salientar que quaisquer encargos advindos da realização deste estudo serão da completa responsabilidade da investigadora, não havendo qualquer despesa afeta à Escola. Acrescenta-se ainda que se respeitará totalmente a confidencialidade e anonimato dos participantes e da Escola, e apenas se mencionará a sua denominação aquando dos agradecimentos na versão final da dissertação.

Assim sendo, e no seguimento do atrás mencionado, venho por este meio solicitar a V/Ex.^a a autorização para a aplicação dos questionários junto dos alunos e professores da sua comunidade educativa. Encontramo-nos disponíveis para quaisquer dúvidas ou esclarecimentos que considerar necessários.

Agradecendo desde já a atenção dispensada, aguardo deferimento.

Com os melhores cumprimentos,

A Investigadora: _____

(Daniela Domingues)

A Orientadora: _____

(Cátia Martins)

Portimão, 21 de dezembro de 2015

Anexo 2.
Consentimento Informado aos Encarregados de Educação.

Exmo. Sr.(a) Encarregado(a) de Educação

O meu nome é Daniela Domingues e sou aluna do último ano de mestrado em Psicologia da Educação na Universidade do Algarve, bem como estagiária de Psicologia no Agrupamento de Escolas Poeta António Aleixo, no qual o(a) seu(ua) educando(a) frequenta. Neste sentido, venho por este meio pedir a sua autorização para que participe num estudo que tem como objetivo compreender em que medida a autodeterminação, e medidas como a autonomia e a satisfação de necessidades psicológicas básicas, podem contribuir para o sucesso académico dos alunos. Os questionários irão ser passados em turmas de 8º e 9º ano, em três momentos distintos: início do 2º período, final do 2º período e final do 3º período. Deste modo, teremos de proceder à identificação dos participantes mas garantimos o seu total anonimato. Apenas os envolvidos na investigação terão acesso à identificação dos alunos.

Comprometo-me desde já a aplicar os questionários e a salvaguardar a confidencialidade dos dados recolhidos, que apenas serão utilizados para fins de investigação, bem como me disponibilizo para o esclarecimento de dúvidas ou questões que considere necessários.

Agradeço a sua disponibilidade e colaboração.

A Investigadora

Daniela Domingues

A Orientadora

Catarina

(Preencher e devolver o destacável)

✂ -----

Eu, _____, Encarregado de Educação do(a) aluno(a), _____ declaro que:

Autorizo a participação do meu educando

Não autorizo a participação do meu educando

Num estudo que tem como objetivo compreender em que medida a autodeterminação dos estudantes pode contribuir para o seu sucesso académico. Tenho conhecimento de que os dados recolhidos durante esta investigação serão estritamente confidenciais, sendo apenas utilizados para fins de investigação.

O(A) Encarregado(a) de Educação: _____

Data: ____ / ____ / ____

Anexo 3. (Alunos).

Conjunto de instrumentos referentes ao presente estudo

INSTRUMENTOS ALUNOS

1º MOMENTO



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado
em Psicologia da Educação

O presente estudo tem como objetivo a recolha de informação para a realização de um projeto de investigação no âmbito do último ano do Curso de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve.

Neste sentido, solicitamos a sua colaboração através do preenchimento deste conjunto de questionários destinados à investigação **“O Contributo da Autodeterminação no Sucesso Académico: O papel preditor da autonomia e das necessidades psicológicas básicas”**.

A sua participação é voluntária, pelo que poderá interromper se assim o entender. Garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos, sendo que apenas os envolvidos no projeto terão acesso aos mesmos, e salientamos ser fundamental que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade possível.

Estamos disponíveis para quaisquer informações ou esclarecimentos que considere necessários.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Data de Aplicação: / _____ / _____

Referente ao: 1º período.

Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas **em Contexto Escolar**

(Deci & Ryan, 2000 adaptada por Peixoto & Granjo, 2012)

As afirmações que se seguem dizem respeito a diferentes aspetos da sua **relação com a escola no 1º período**.

Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião relativamente ao **seu ambiente escolar**, assinalando com uma cruz (X) a resposta que considera *estar mais de acordo com a sua experiência*. Utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo	Concordo totalmente

	No 1º período....	1	2	3	4	5	6
1.	Nas aulas, tenho liberdade para expressar as minhas ideias e opiniões.						
2.	Nas aulas, os meus colegas e professores dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço.						
3.	Eu gosto muito das pessoas com quem estudo na escola.						
4.	Nas aulas não tenho autonomia para poder decidir o que fazer.						
5.	Tenho conseguido adquirir novas competências interessantes no meu trabalho da escola.						
6.	Tenho bom relacionamento com os meus/minhas colegas.						
7.	Na escola, os meus pontos de vista são tidos em consideração.						
8.	A maior parte dos dias sinto-me realizado/a na escola.						
9.	Considero os meus/minhas colegas como amigos/as.						
10.	Sinto que posso ser eu próprio/a na escola.						
11.	Na escola tenho poucas oportunidades para mostrar as minhas competências.						
12.	Na escola as pessoas preocupam-se comigo.						
13.	Não me são dadas muitas oportunidades para decidir por mim próprio/a sobre qual a orientação a dar aos meus trabalhos escolares.						
14.	É frequente sentir-me pouco capaz quando estou a estudar.						
15.	As pessoas com quem estudo não parecem gostar muito de mim.						
16.	As pessoas na escola são bastante simpáticas comigo.						

Questionário de Autorregulação - Domínio Académico

(Ryan & Connell, 1989 adaptado por lemos & Paulino, 2008)

Este questionário é sobre as atividades que faz na sala de aula e serve para nos ajudar a perceber **porque realiza algumas dessas atividades no 1º período**. Gostaríamos que respondesse às questões tendo como referência a generalidade das disciplinas que frequenta.

Não há respostas certas nem erradas. Por favor responde com sinceridade.

Leia atentamente cada frase e escolha a opção que *melhor se ajusta à sua opinião*, assinalando com uma cruz (X). Utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada Verdade								Totalmente Verdade

A. Porque é que eu faço os trabalhos de casa?

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Porque quero que os meus professores achem que sou um bom aluno.									
2.	Porque arranjo problemas se não os fizer.									
3.	Porque é interessante.									
4.	Porque me sinto mal comigo mesmo se não os fizer.									
5.	Porque quero aprender.									
6.	Porque me mandam.									
7.	Porque gosto.									
8.	Porque é importante para mim.									

B. Porque é que eu trabalho na sala de aula?

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Para os professores não ralharem comigo.									
10.	Porque quero que os professores achem que sou um bom aluno.									
11.	Porque quero aprender coisas novas.									
12.	Porque gosto de responder a perguntas difíceis.									
13.	Porque é o que os professores querem.									
14.	Para descobrir se estou certo ou errado.									
15.	Porque é divertido responder a perguntas difíceis.									
16.	Porque é importante para mim tentar responder a perguntas difíceis na sala de aula.									
17.	Porque quero que o professor me elogie.									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Nada								Totalmente
	Verdade								Verdade

C. Porque é que eu tento fazer as coisas bem na escola?

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
18.	Porque é o que os professores esperam.									
19.	Porque quero que os meus professores me achem um bom aluno.									
20.	Porque eu gosto de fazer bem os meus trabalhos da escola.									
21.	Porque arranjo problemas se não fizer as coisas bem.									
22.	Porque me sinto mal comigo mesmo se não fizer as coisas bem.									
23.	Porque é importante para mim tentar fazer as coisas bem na escola.									
24.	Porque me sinto orgulhoso de mim próprio se fizer as coisas bem.									
25.	Porque posso obter recompensas se fizer as coisas bem.									

Escala de Perceção de Suporte à Autonomia

(Williams & Deci, 1996 adaptada por Lemos & Paulino, 2008)

O presente questionário é composto por itens que se relacionam com a **sua experiência com os professores da sua turma durante o 1º período**. Os professores têm diferentes estilos de relacionamentos com os alunos, e gostaríamos de saber mais acerca da forma como **se sente nas aulas**.

Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte (assinale a resposta que considera correta).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
									Totalmente
	Nada								Verdade
									Verdade

	No 1º período...	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Eu sinto que os meus professores me dão várias opções para fazer as tarefas.									
2.	Eu sinto que os meus professores me compreendem.									
3.	Eu posso falar abertamente com os meus professores durante as aulas.									
4.	Os meus professores mostram confiança na minha capacidade para fazer bem as coisas.									
5.	Eu sinto que os meus professores me aceitam.									
6.	Os meus professores preocupam-se em saber se eu percebi bem o que se pretende nas disciplinas e o que preciso de fazer para atingir os seus objetivos.									
7.	Os meus professores dizem para eu perguntar o que precisar.									
8.	Eu confio muito nos meus professores.									
9.	Os meus professores respondem às minhas questões de forma completa e cuidadosa.									
10.	Os meus professores prestam atenção às minhas opiniões.									
11.	Os meus professores respeitam os sentimentos dos alunos.									
12.	Eu sinto que os meus professores gostam de mim.									
13.	Eu não gosto muito da maneira como os meus professores falam comigo.									
14.	Os meus professores tentam perceber a minha opinião antes de sugerirem uma nova maneira de fazer as coisas.									
15.	Eu sinto que é possível partilhar os meus sentimentos com os meus professores.									

Questionário Sociodemográfico

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____ N.º de Aluno: _____

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Nacionalidade: _____ Naturalidade _____
4. Agregado Familiar: N.º de elementos (contando consigo próprio): _____ elementos.

Grau parentesco	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Profissão	Tem problemas de saúde? Qual(ais)?

5. Estado civil dos pais/encarregados de educação:

Casados _____ Divorciados _____ Solteiro(a) _____ Juntos _____ Viúvo(a) _____

6. Residência: Própria _____ Alugada _____ De Outrem _____

7. Avaliação Escolar:

1º Per.	Port	Geog	Ed. Vis	Hist	EMRC	Francês	Inglês	Matemática	CN	FQ	EF
Notas											

INSTRUMENTOS ALUNOS

2º MOMENTO



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado
em Psicologia da Educação

No seguimento do questionário anteriormente preenchido, solicitamos novamente a sua colaboração através do preenchimento deste conjunto de questionários destinados à investigação **“O Contributo da Autodeterminação no Sucesso Académico: O papel preditor da autonomia e das necessidades psicológicas básicas”**.

A sua participação é voluntária, pelo que poderá interromper se assim o entender. Garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos, sendo que apenas os envolvidos no projeto terão acesso aos mesmos, e salientamos ser fundamental que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade possível.

Estamos disponíveis para quaisquer informações ou esclarecimentos que considere necessários.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Data de Aplicação: /_____/_____

Referente ao 2º período.

2º Per.	Port	Geog	Ed. Vis	Hist	EMRC	Francês	Inglês	Matemática	CN	FQ	EF
Notas											

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____ N.º de Aluno: _____

Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas **em Contexto Escolar**

(Deci & Ryan, 2000 adaptada por Peixoto & Granjo, 2012)

As afirmações que se seguem dizem respeito a diferentes aspetos da sua **relação com a escola no 2º período**.

Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião relativamente ao **seu ambiente escolar**, assinalando com uma cruz (X) a resposta que considera *estar mais de acordo com a sua experiência*. Utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6
Discordo Totalmente	Discordo	Discordo um pouco	Concordo um pouco	Concordo	Concordo totalmente

	Neste 2º período...	1	2	3	4	5	6
1.	Nas aulas, tenho liberdade para expressar as minhas ideias e opiniões.						
2.	Nas aulas, os meus colegas e professores dizem-me que sou bom/boa naquilo que faço.						
3.	Eu gosto muito das pessoas com quem estudo na escola.						
4.	Nas aulas não tenho autonomia para poder decidir o que fazer.						
5.	Tenho conseguido adquirir novas competências interessantes no meu trabalho da escola.						
6.	Tenho bom relacionamento com os meus/minhas colegas.						
7.	Na escola, os meus pontos de vista são tidos em consideração.						
8.	A maior parte dos dias sinto-me realizado/a na escola.						
9.	Considero os meus/minhas colegas como amigos/as.						
10.	Sinto que posso ser eu próprio/a na escola.						
11.	Na escola tenho poucas oportunidades para mostrar as minhas competências.						
12.	Na escola as pessoas preocupam-se comigo.						
13.	Não me são dadas muitas oportunidades para decidir por mim próprio/a sobre qual a orientação a dar aos meus trabalhos escolares.						
14.	É frequente sentir-me pouco capaz quando estou a estudar.						
15.	As pessoas com quem estudo não parecem gostar muito de mim.						
16.	As pessoas na escola são bastante simpáticas comigo.						

Questionário de Autorregulação - Domínio Académico

(Ryan & Connell, 1989 adaptado por lemos & Paulino, 2008)

Este questionário é sobre as atividades que faz na sala de aula e serve para nos ajudar a perceber **porque realiza algumas dessas atividades no 2º período**. Gostaríamos que respondesse às questões tendo como referência a generalidade das disciplinas que frequenta.

Não há respostas certas nem erradas. Por favor responde com sinceridade.

Leia atentamente cada frase e escolha a opção que *melhor se ajusta à sua opinião*, assinalando com uma cruz (X). Utilize a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada Verdade								Totalmente Verdade

D. Porque é que eu faço os trabalhos de casa?

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Porque quero que os meus professores achem que sou um bom aluno.									
2.	Porque arranjo problemas se não os fizer.									
3.	Porque é interessante.									
4.	Porque me sinto mal comigo mesmo se não os fizer.									
5.	Porque quero aprender.									
6.	Porque me mandam.									
7.	Porque gosto.									
8.	Porque é importante para mim.									

E. Porque é que eu trabalho na sala de aula?

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
9.	Para os professores não ralharem comigo.									
10.	Porque quero que os professores achem que sou um bom aluno.									
11.	Porque quero aprender coisas novas.									
12.	Porque gosto de responder a perguntas difíceis.									
19.	Porque gosto de responder a perguntas difíceis.									
20.	Porque é o que os professores querem.									
21.	Para descobrir se estou certo ou errado.									
22.	Porque é divertido responder a perguntas difíceis.									
23.	Porque é importante para mim tentar responder a perguntas difíceis na sala de aula.									
24.	Porque quero que o professor me elogie.									

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Nada Verdade									Totalmente Verdade

F. Porque é que eu tento fazer as coisas bem na escola?

		1	2	3	4	5	6	7	8	9
25.	Porque é o que os professores esperam.									
26.	Porque quero que os meus professores me achem um bom aluno.									
27.	Porque eu gosto de fazer bem os meus trabalhos da escola.									
28.	Porque arranjo problemas se não fizer as coisas bem.									
29.	Porque me sinto mal comigo mesmo se não fizer as coisas bem.									
30.	Porque é importante para mim tentar fazer as coisas bem na escola.									
31.	Porque me sinto orgulhoso de mim próprio se fizer as coisas bem.									
32.	Porque posso obter recompensas se fizer as coisas bem.									

Escala de Perceção de Suporte à Autonomia

(Williams & Deci, 1996 adaptada por Lemos & Paulino, 2008)

O presente questionário é composto por itens que se relacionam com a **sua experiência com os professores da sua turma no 2º período**. Os professores têm diferentes estilos de relacionamentos com os alunos, e gostaríamos de saber mais acerca da forma como **se sente nas aulas**.

Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, consultando a tabela seguinte (assinale a resposta que considera correta).

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Nada								Totalmente
	Verdade								Verdade

	No 2º período...	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Eu sinto que os meus professores me dão várias opções para fazer as tarefas.									
2.	Eu sinto que os meus professores me compreendem.									
3.	Eu posso falar abertamente com os meus professores durante as aulas.									
4.	Os meus professores mostram confiança na minha capacidade para fazer bem as coisas.									
5.	Eu sinto que os meus professores me aceitam.									
6.	Os meus professores preocupam-se em saber se eu percebi bem o que se pretende nas disciplinas e o que preciso de fazer para atingir os seus objetivos.									
7.	Os meus professores dizem para eu perguntar o que precisar.									
8.	Eu confio muito nos meus professores.									
9.	Os meus professores respondem às minhas questões de forma completa e cuidadosa.									
10.	Os meus professores prestam atenção às minhas opiniões.									
11.	Os meus professores respeitam os sentimentos dos alunos.									
12.	Eu sinto que os meus professores gostam de mim.									
13.	Eu não gosto muito da maneira como os meus professores falam comigo.									
14.	Os meus professores tentam perceber a minha opinião antes de sugerirem uma nova maneira de fazer as coisas.									
15.	Eu sinto que é possível partilhar os meus sentimentos com os meus professores.									

Questionário Sociodemográfico

Ano de Escolaridade: _____ Turma: _____ N.º de Aluno: _____

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Idade: _____
3. Nacionalidade: _____ Naturalidade _____
4. Agregado Familiar: N.º de elementos (contando consigo próprio): _____ elementos.

Grau parentesco	Sexo	Idade	Habilitações Literárias	Profissão	Tem problemas de saúde? Qual(ais)?

5. Estado civil dos pais/encarregados de educação:

Casados _____ Divorciados _____ Solteiro(a) _____ Juntos _____ Viúvo(a) _____

6. Residência: Própria _____ Alugada _____ De Outrem _____

7. Avaliação Escolar:

Anexo 4. (Professores)

Conjunto de instrumentos referentes ao presente estudo.

INSTRUMENTOS PROFESSORES

1º MOMENTO



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

Estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado
em Psicologia da Educação

O presente estudo tem como objetivo a recolha de informação para a realização de um projeto de investigação no âmbito do último ano do Curso de Psicologia da Educação da Universidade do Algarve.

Neste sentido, solicitamos a sua colaboração através do preenchimento deste conjunto de questionários destinados à investigação **“O Contributo da Autodeterminação no Sucesso Académico: O papel preditor da autonomia e das necessidades psicológicas básicas”**.

A sua participação é voluntária, pelo que poderá interromper se assim o entender. Garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos, sendo que apenas os envolvidos no projeto terão acesso aos mesmos, e salientamos ser fundamental que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade possível.

Estamos disponíveis para quaisquer informações ou esclarecimentos que considere necessários.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Data de Aplicação: / /

Referente ao: 1º período.

Escala de Perceção de Suporte à Autonomia

(Williams & Deci, 1996 adaptada por Lemos & Paulino, 2008)

O presente questionário é composto por afirmações que se relacionam com a sua **experiência no 1º período enquanto docente à turma identificada**. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, assinalando a resposta correta com uma cruz (X). Considere a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Discordo Totalmente								Concordo Totalmente

Ano de Escolaridade: _____ **Turma:** _____

Enquanto professor ...

	No 1º período...	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Dou aos meus alunos várias opções para realizarem as suas tarefas.									
2.	Compreendo os meus alunos.									
3.	Permito que os meus alunos falem abertamente comigo nas aulas.									
4.	Mostro que tenho confiança na capacidade dos meus alunos para fazerem bem as coisas.									
5.	Aceito os meus alunos.									
6.	Preocupo-me em saber se os meus alunos percebem o que se pretende nas disciplinas e o que precisam de fazer para atingir os seus objetivos.									
7.	Digo aos meus alunos para perguntarem o que precisarem.									
8.	Transmito confiança aos meus alunos.									
9.	Respondem às questões dos meus alunos de forma completa e cuidadosa.									
10.	Presto atenção às opiniões dos meus alunos.									
11.	Respeito os sentimentos dos meus alunos.									
12.	Transmito aos meus alunos que gosto deles.									
13.	Os meus alunos não gostam muito da maneira como falo com eles.									
14.	Tento perceber a opinião dos meus alunos antes de sugerir uma nova forma de fazer as coisas.									
15.	Permito que os meus alunos partilhem os seus sentimentos comigo.									

Questionário de Caracterização Docente

1. Sexo: Feminino Masculino
2. Data de Nascimento: ____/____/____ Idade: ____
3. Nacionalidade: _____ Naturalidade _____
1. Grupo de docência de pertença: _____
2. N.º de Anos de Serviço: _____
3. Disciplinas que leciona:

4. Anos e turmas que leciona:

Anos de escolaridade	Turmas que leciona

INSTRUMENTOS PROFESSORES

2º MOMENTO



Universidade do Algarve
Faculdade de Ciências Humanas e Sociais

**Estudo no âmbito de Dissertação de Mestrado
em Psicologia da Educação**

No seguimento do questionário anteriormente preenchido, solicitamos novamente a sua colaboração através do preenchimento deste conjunto de questionários destinados à investigação **“O Contributo da Autodeterminação no Sucesso Académico: O papel preditor da autonomia e das necessidades psicológicas básicas”**.

A sua participação é voluntária, pelo que poderá interromper se assim o entender. Garantimos a confidencialidade dos dados fornecidos, sendo que apenas os envolvidos no projeto terão acesso aos mesmos, e salientamos ser fundamental que responda a todas as questões com o máximo de sinceridade possível.

Estamos disponíveis para quaisquer informações ou esclarecimentos que considere necessários.

Agradeço desde já a sua colaboração.

Data de Aplicação: /_____/_____

Referente ao 2º período.

Escala de Perceção de Suporte à Autonomia

(Williams & Deci, 1996 adaptada por Lemos & Paulino, 2008)

O presente questionário é composto por afirmações que se relacionam com a sua **experiência no 2º período enquanto docente à turma identificada**. Leia atentamente cada frase e escolha a opção que melhor se ajusta à sua opinião, assinalando a resposta correta com uma cruz (X). Considere a seguinte escala:

1	2	3	4	5	6	7	8	9
Discordo Totalmente								Concordo Totalmente

Ano de Escolaridade: _____ **Turma:** _____

Enquanto professor ...

	No 2º período...	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.	Dou aos meus alunos várias opções para realizarem as suas tarefas.									
2.	Compreendo os meus alunos.									
3.	Permito que os meus alunos falem abertamente comigo nas aulas.									
4.	Mostro que tenho confiança na capacidade dos meus alunos para fazerem bem as coisas.									
5.	Aceito os meus alunos.									
6.	Preocupo-me em saber se os meus alunos percebem o que se pretende nas disciplinas e o que precisam de fazer para atingir os seus objetivos.									
7.	Digo aos meus alunos para perguntarem o que precisarem.									
8.	Transmito confiança aos meus alunos.									
9.	Respondem às questões dos meus alunos de forma completa e cuidadosa.									
10.	Presto atenção às opiniões dos meus alunos.									
11.	Respeito os sentimentos dos meus alunos.									
12.	Transmito aos meus alunos que gosto deles.									
13.	Os meus alunos não gostam muito da maneira como falo com eles.									
14.	Tento perceber a opinião dos meus alunos antes de sugerir uma nova forma de fazer as coisas.									
15.	Permito que os meus alunos partilhem os seus sentimentos comigo.									

