

Objectivos de Realização, Percepção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para Praticar Desporto

Estudo realizado com alunos do 3º ciclo do Ensino
Básico do CAE Tâmega.

**João Tiago Almeida Garrett
Sampaio Maia**

Porto, Abril de 2003



UNIVERSIDADE DO PORTO
Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física

Objectivos de Realização, Percepção de Competência, Motivação Intrínseca face à Educação Física e Intenção para Praticar Desporto.

- Estudo realizado com alunos do 3º ciclo do ensino básico do CAE do Tâmega -

Dissertação de Mestrado em Ciências do Desporto, área de especialização Desporto para Crianças e Jovens, apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física – Universidade do Porto.

Orientador: Professor Doutor António Manuel Fonseca.

João Tiago Almeida Garrett de Sampaio Maia

Porto
Abril 2003

AGRADECIMENTOS

- Ao Professor Doutor António Manuel da Fonseca, por nos ter permitido realizar este trabalho. Também pelo apoio e paciência ao longo de todos estes anos de FCDEF.
- Ao meu Pai , mesmo não estando presente, pelo exemplo que sempre me deu, pelas lições de vida e por tudo.
- À minha Mãe pelo carinho nas horas de todos os dias e mais alguns se os houvesse.
- À Tita por tudo o que tem tido para aturar.
- À Susana que me tem vindo a ensinar a ver a vida de uma montanha mais alta.
- Ao meu tio Nuno, que foi sempre o responsável por tudo o que fiz na FCDEF. Obrigado pelas oportunidades e grande amizade.
- Aos Professores da FCDEF, em especial ao Professor Doutor Manuel Botelho, por toda a formação, educação e sensibilização para a vida. Nunca me esquecerei dos grande momentos passados no seu pátio e muito menos dos puxões de orelhas.
- Ao Lourenço, pelo companheirismo e muita amizade. Sem ti, tudo tinha sido muito mais sombrio e sem graça.
- Ao Tiago, pela música, pelo equilíbrio e amizade. Há pessoas que nunca se esquecem.
- Ao Hugo, pela muita amizade e pela presença constante sempre que era necessário. Obrigado, pelas múltiplas ajudas ao longo destes anos.
- A todos os outros grandes amigos que tenho. Ninguém foi esquecido.
- Aos meus ginastas. São vocês que me dão a razão de gostar da vida que construí.
- Aos alunos que participaram neste projecto. O trabalho é fundamentalmente para vocês.

ÍNDICE DE CAPÍTULOS

1. JUSTIFICAÇÃO E ENQUADRAMENTO DO TEMA	1
2. DIFERENTES PERSPECTIVAS SOBRE MOTIVAÇÃO	7
2.1. DEFINIÇÃO DO CONCEITO	7
2.2. DIFERENTES ABORDAGENS	9
2.2.1. OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO	10
2.2.2. PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA	18
2.2.3. MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	23
2.2.4. INTENÇÃO PARA A PRÁTICA	27
3. RELAÇÕES ENTRE OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO, PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA, MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA E INTENÇÃO PARA A PRÁTICA DESPORTIVA.	30
4. ESTUDO 1 – QUE PERSPECTIVA GLOBAL ?	37
4.1. INTRODUÇÃO	37
4.2. METODOLOGIA	38
4.2.1. AMOSTRA E PROCEDIMENTOS	38
4.2.2. INSTRUMENTOS	40
4.2.2.1. Objectivos de Realização	40
4.2.2.2. Percepção de Competência	41
4.2.2.3. Motivação Intrínseca	41
4.2.2.4. Intenção para a Prática	43
4.3. RESULTADOS	44
5. ESTUDO 2 – QUE DIFERENÇAS ENTRE RAPAZES E RAPARIGAS ?	46
5.1. INTRODUÇÃO	46
5.2. METODOLOGIA	47
5.3. RESULTADOS	47
OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO	47
PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA	49
MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	50
INTENÇÃO PARA A PRÁTICA	52

6. ESTUDO 3 – QUE DIFERENÇAS ENTRE JOVENS DE DIFERENTES ANOS DE ESCOLARIDADE ?	54
6.1. INTRODUÇÃO	54
6.2. METODOLOGIA	55
6.3. RESULTADOS	56
OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO	56
PERCEPÇÃO DE COMPETÊNCIA	57
MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	59
INTENÇÃO PARA A PRÁTICA	61
7. ESTUDO 4 – QUE RELAÇÕES ENTRE OS CONSTRUCTOS ?	62
7.1. INTRODUÇÃO	62
7.2. METODOLOGIA	63
7.3. RESULTADOS	63
8. ESTUDO 5 – O QUE PREDIZ A INTENÇÃO PARA A PRÁTICA ?	68
8.1. INTRODUÇÃO	68
8.2. METODOLOGIA	69
8.3. RESULTADOS	71
9. DISCUSSÃO GERAL	75
10. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES	82
11. BIBLIOGRAFIA	85

ÍNDICE DE MAPAS E QUADROS

MAPA 1 – C.A.E. do Tâmega. Localização geográfica das escolas que compõem a amostra.	38
QUADRO I - Distribuição do número de alunos por ano de escolaridade, médias e desvios padrão das idades.	39
QUADRO II - Distribuição do número de alunos por escolas, turmas e anos de escolaridade.	39
QUADRO III - Médias e Desvios Padrão do TEOSQ, PSPP, IMI e QIDP do total da amostra.	44
QUADRO VI - Médias e Desvios Padrão do TEOSQ de mulheres e homens.	48
QUADRO V - Médias e Desvios Padrão dos valores relativos à competência percebida, em função do género.	49
QUADRO VI - Médias e Desvios Padrão do IMIp para mulheres e homens.	51
QUADRO VII - Médias e Desvios Padrão da Intenção de praticar aulas de Educação Física para mulheres e homens.	52
QUADRO VIII - Médias e Desvios Padrão do TEOSQp para os 3 anos lectivos.	56
QUADRO IX - Médias e Desvios Padrão do PSPPp para os 3 anos lectivos.	57
QUADRO X - Médias e Desvios Padrão do IMIp para os 3 anos lectivos.	60
QUADRO XI - Médias e Desvios Padrão da Intenção de praticar para os 3 anos lectivos.	61
QUADRO XII - Correlação entre objectivos de realização, percepção de competência, motivação intrínseca e intenção de praticar.	63
QUADRO XIII - Coeficientes discriminantes estandardizados (CDE) e coeficientes estruturais (CE) da função discriminante.	71
QUADRO XIV – Classificação dos alunos com base na função discriminante.	72
QUADRO XV – Variáveis mais discriminantes dos grupos NTP e TP.	72
QUADRO XVI – Classificação dos alunos com base na função discriminante <i>stepwise</i>	73

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

AFD	Análise da Função Discriminante
ALP -	Escola Secundária de Alpendurada
C.A.E. -	Centro de Área Educativa
cit. -	Citado por
cits. -	Citados por
CR -	Escola EB 2,3 de Caíde de Rei.
CRT -	Escola EB 2,3 de Cristêlo
D.P. -	Desvio Padrão
et al. -	E colaboradores
IMI -	Intrinsic Motivation Inventory
IMIp -	Versão portuguesa do Intrinsic Motivation Inventory
NTP -	Não Tenciona Praticar
P.C. -	Percepção de Competência
p.e. -	Por exemplo
PSPP -	Physical Self-Perception Profile
PSPPp -	Versão portuguesa do Physical Self-Perception Profile
TEOSQ -	Task and Ego Orientation In Sports Questionnaire
TEOSQp -	Versão portuguesa do Task and Ego Orientation In Sports Questionnaire
TP -	Tenciona Praticar

RESUMO

Foi proposto que a assunção de atitudes positivas perante a actividade física facilitava a evolução dos indivíduos nos domínios desportivo e cognitivo. É importante conhecer o papel que variáveis como o esforço, a percepção de competência ou a percepção de sucesso têm na actividade humana em geral. Desta forma, o estudo destes conceitos, dentro da Educação Física escolar torna-se de fundamental relevância na compreensão dos fenómenos motivacionais que enquadram a actividade física. Contudo, em Portugal os estudos desenvolvidos até ao momento são claramente escassos e os que existem abrangem somente leques de população muito específicos.

Foram objectivos deste estudo conhecer a realidade regional do CAE Tâmega no que diz respeito aos objectivos de realização, percepção de competência, motivação intrínseca e intenção para a prática e investigar a forma como estes conceitos se interligam entre si. Desta forma, foram usados quatro instrumentos para aceder às percepções de 631 alunos do 3º ciclo do Ensino Básico (H=289, M=342), com uma média de idades de 13,42 anos. Foram usadas versões traduzidas e adaptadas à realidade portuguesa do *Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire* (TEOSQ, Duda e Nichols, 1989) para os objectivos de realização, da escala de competência desportiva do *Physical Self-Perception Profile* (PSPP, Fox e Corbin, 1989) para a percepção de competência, do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI, McAuley, Duncan e Tammen, 1989) para a motivação intrínseca e do QIPD (Fonseca, 1997) para a intenção de praticar desporto.

A pesquisa revelou uma maior orientação para a tarefa no total dos alunos, mostrando valores mais elevados em ambas as orientações (ego e tarefa) no grupo dos rapazes. Os valores de percepção de competência, motivação intrínseca e intenção para a prática encontrados estavam de acordo com outros estudos consultados. A análise das correlações revelou que a maior orientação para a tarefa se relacionou com maior percepção de competência e maior motivação intrínseca, esforço e gosto, mas também com uma maior intenção de praticar desporto. A maior orientação para o ego relacionou-se por outro lado com uma menor intenção de praticar desporto. Foi também possível prever a intenção de praticar desporto demonstrada pelos sujeitos recorrendo preferencialmente aos objectivos de realização e ao gosto demonstrado.

Palavras chave: Objectivos de realização; Percepção de Competência; Motivação Intrínseca; Intenção de Praticar; Educação Física; Jovens

ABSTRACT

It was suggested that the development of positive attitudes in physical activities lead to an evolution in the sports and cognitive domains. Through this, is important to know the influence of effort, perception of competence and perception of success in general human activities. The study of this three concepts in Physical Education involvement become an important issue in order to understand the motivational output in physical activities. In other way the number of studies developed in Portugal in this area is not enough or focus very specific populations.

The main purpose of this study was to know the Goal Orientations, the Perception of Competence, Intrinsic Motivation and the intention of pratique of 631 Portuguese students (M=289, F=342; 13,42 age), and the way that this constructs, had or not, some relation between them (in this kind of involvement and age). It was used the Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire (TEOSQ, Duda e Nicholls, 1989) to access the two goal orientations (ego and task); the sports competence scale of the Physical Self-Perception Profile (PSPP, Fox e Corbin, 1989) to know about perceptions of competence, the Intrinsic Motivation Inventory (IMI, McAuley, Duncan e Tammen, 1989). to analyze the intrinsic motivation and the QIDP (Fonseca, 1997) to know about the intention of practice sports.

The research reveled that most students are more task orientated then ego involved. That boys are more ego and task orientated than girls. The results in perceived competence, intrinsic motivation and intention of practice are in line with most of the authors. The analysis of the correlation between scales and sub-scales of all three instruments show that high task orientation seems to be related with high perceptions of competence, intrinsic motivation and intention of practice as well with effort and enjoyment; otherwise high ego orientation was much correlated with non intention of practice. It was possible also to predict the intention of practice sports of the students using only the Goal Orientations and the joy.

Key Words : Goal Orientation; Perception of Competence; Intrinsic Motivation; Intention of Practice; Physical Education, Young People.

RÉSUMÉ

On a suggéré que le développement des attitudes positives devant l'activité physique facilite l'évolution des individus dans les domaines sportif et cognitif. Il est très important de connaître la fonction que les variables comme l'effort, la perception des compétences ou la perception du succès ont dans l'activité humaine en général. De cette façon, l'étude de ces concepts, dans la Education Physique scolaire, devient fondamentale pour la compréhension des phénomènes de motivation dans la quelle l'activité physique s'encadre. Quand même, à Portugal les études développées jusqu'aujourd'hui sont vraiment insuffisantes.

Le thème de cette étude étaye la connaissance de la réalité portugaise dans les objectives de réalisation, perception de compétence, motivation intrinsèque et la intention du pratique, et, en même temps, investiguer comme ces quatre concepts se connectent. Pour y arriver, quatre instruments étaient employés pour accéder aux perceptions de 631 élèves du 3ème cycle de l'Enseignement Basic (H=289, M=342), avec un age moyenne de 13,42 années. On a utilisé le Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire (TEOSQ, Duda e Nichols, 1989), pour les objectives de réalisation, on a utilisée l'escale de compétence sportive du Physical Self-Perception Profile (PSPP, Fox e Corbin, 1989), le Intrinsic Motivation Inventory (IMI, McAuley, Duncan e Tammen, 1989) pour évaluer la motivation intrinsèque et la QIPD (Fonseca, 1997) pour la intention du pratique sports.

La recherche a révélé une plus grande orientation pour la tâche dans le total des élèves, et aussi plus grandes valeurs pour les deux paramètres (ego et tâche) dans le group des garçons. Les valeurs de perception de compétence, motivation intrinsèque et intention du pratique obtenues étaient d'accord avec des autres études consulté.

L'investigation des corrélations a révélé que le majeur orientation pour la tâche se connecte avec à une plus grande perception de compétence et motivation intrinsèque, intention du pratique et aussi avec l'effort et le goût. Au contraire, le majeur orientation pour l'ego se connecte avec la non intention du pratique. C'était aussi possible prevoir la la intention du pratiquer sports demonstrier par le sujet avoir recours à les objectives de réalisation e le goût demonstrier.

Mots clé: Objectives de réalisation; Perception de compétence; Motivation intrinsèque ; Intention du pratique ; Education Physique; Jeunes.

1. Justificação e enquadramento do tema

Com o progressivo crescimento da investigação sobre todos os fenómenos que envolvem a actividade física em geral, fica cada vez mais clara a importância que esta tem para o bem estar social e psicológico das populações.

Paradoxalmente, encontramos-nos num tempo em que a falta de actividade está intimamente relacionada com a maior causa de morte na Europa e Estados Unidos, apesar de nunca, como agora, se desenvolver tanta actividade física. Toda a sociedade ocidental está ligada, de uma forma ou de outra, ao desenvolvimento de actividades relacionadas com a mobilidade corporal.

Foi sugerido, por alguns autores, que a adopção de comportamentos positivos perante a actividade física facilitava o desenvolvimento dos indivíduos, não só no domínio desportivo mas também no domínio cognitivo (Biddle e Armstrong, 1992; Mortimor et al., 1988; Trew et al., 1999). Estas descobertas levantam um sem número de questões que rodeiam as relações entre as atitudes e as motivações para a actividade física e os subsequentes comportamentos que daí advêm. Variáveis como o esforço, a intenção de praticar, a percepção de competência ou a percepção do sucesso têm aqui um papel fundamental que importa conhecer. Podemos resumir a importância do papel que a motivação tem na actividade Humana em geral recorrendo a uma frase de Roberts (2001, p.1) :

“Compreender a motivação constitui-se como um dos principais problemas das relações humanas (...); ouvimos os políticos falarem da pouca vontade que a sociedade tem em mudar, os eleitores incrédulos com a falta de motivação demonstrada pelos políticos em tomar medidas justas, líderes financeiros preocupados com a sua influência na força de trabalho, pais discutindo sobre o seu

papel no esforço dos filhos, professores implicando-a nos hábitos de estudos dos alunos, treinadores queixando-se do comprometimento dos praticantes ou os dirigentes lamentando a falta de persistência na prática das actividades físicas.”

Constata-se pois que, nos dias de hoje, a motivação é um dos pontos centrais da investigação, quer em Psicologia de carácter geral, quer (e principalmente) em Psicologia do Desporto. Como salienta Fonseca (1993, p.9), “o conhecimento de como funciona a motivação no contexto desportivo é importante, não só para os psicólogos do desporto, mas também para os treinadores, professores e pais.”

Ao fazermos uma resenha de estudos dos principais autores desta área constatamos que o tema da motivação ocupa um lugar de grande destaque. Não surpreende então que o estudo da motivação dos indivíduos em contextos desportivos ocupe o primeiro lugar no número de referências quer na base de dados do SportDiscus (base de dados electrónica do Sport Information Resource Center), entre 1975 e 1991, quer no International Journal of Sport Psychology e Journal of Sport and Exercise Psychology entre 1985 e 1994 (Biddle, 1997 cit. Fonseca e Maia, 2000 e Tenenbaum e Bar-Eli, 1995). Ou ainda, como escreve Roberts (1992), que um terço de todos os estudos em Psicologia tocam de alguma forma o tema da motivação.

Não será alheio a este facto, o crescente lugar de destaque que o desporto ocupa, tanto nos tempos livres das crianças e jovens (Roberts, 1993), como no seu processo educativo em geral.

Ao analisarmos a realidade portuguesa rapidamente constatamos que é na escola que as crianças encontram o local para a prática desportiva. Esta prática estender-se-á desde a simples brincadeira, até ao mais organizado treino de desporto escolar, passando, de uma forma obrigatória, pela aula de Educação Física. Parece ser pois a escola, o local primordial de actividade física e desportiva organizada na realidade que nos envolve.

Em contraponto com a ideia anterior, alguns estudos de carácter sociológico (Garcia e Queirós, 2001) indicaram um claro decréscimo da importância atribuída à Educação Física Escolar por parte dos seus próprios intervenientes – os alunos. Esta situação pode ser empiricamente observada pelo crescente número de alunos que, hoje em dia, não participam, de uma forma regular, nas aulas de Educação Física, ou noutra actividade física regular. Um panorama semelhante é descrito por Brustad (1993) ao referir que apesar do grande envolvimento das crianças e jovens no desporto, verificam-se também muitas atitudes de desinteresse e desistência da actividade física.

Esta ideia adquire mais relevância quando se reconhece que a Educação Física tem um papel positivo na influência das crianças e jovens, quanto à adopção do exercício físico como parte integrante das suas vidas futuras (Sallis e McKenzie, 1991), e que a crianças fisicamente activas correspondem, em maior probabilidade, adultos activos (Haywood, 1991), ou, por oposição, a crianças sedentárias parecem corresponder adultos inactivos (Duda, 1996).

A relação destes factos com os mencionados no início deste trabalho (no que respeita às consequências do sedentarismo) é por si só motivo mais do que suficiente para justificar uma investigação cuidada das motivações e percepções pessoais em relação à actividade física em geral ou à Educação Física escolar em particular.

Esta realidade é tida em conta por alguns autores (Duda, 1992; Duda, 1996; Roberts, 2001; Treasure e Roberts, 1995), quando apontam que para a compreensão das razões para o diferente envolvimento nas actividades físicas por parte das crianças e dos jovens, é importante o estudo da motivação, das percepções e dos tipos de objectivos visto que a diferentes objectivos parecem corresponder também diferentes tipos de comportamentos.

É esta complexa realidade que vamos, neste trabalho, tentar ficar a conhecer um pouco melhor. A rede de interligações entre conceitos como os atrás referidos dá ao problema uma densidade que convém clarificar. A realidade do ensino em geral e do ensino da Educação Física em particular é outro ponto de fundamental importância para caucionar a realização desta investigação.

Por todos estes factos aqui descritos, aliados às constatações que fizemos nos textos consultados para a realização deste trabalho ressaltam alguns pontos que imprimem bastante relevância à execução deste estudo. Em primeiro lugar, o baixo número de investigações que tratam da análise dos objectivos de realização, da percepção de competência, da motivação intrínseca e da intenção para a prática no contexto escolar português, quer de uma forma interligada, quer de uma forma pontual. Seguidamente, a influência da disciplina de Educação Física, no contexto já descrito, por forma a investigar a real importância desta na formação de cidadãos desportivamente activos. Em terceiro lugar, a quase inexistência de estudos que visem populações do 3º ciclo do Ensino Básico em áreas geográficas não citadinas (de lembrar que este é o último ciclo do ensino obrigatório, sendo por isso, muitas vezes, o último ponto de contacto entre a escola e os sujeitos). Por fim, a possibilidade de investigar qual ou quais os factores dominantes, no conjunto dos estudados, na previsão da intenção para a prática dos alunos deste ciclo escolar.

Assim, é propósito deste estudo examinar a inter-relação entre os conceitos: objectivos de realização, percepção de competência, motivação intrínseca (interesse e esforço) e intenção para a prática desportivo, no contexto da Educação Física do ensino oficial português, dentro de um enquadramento geográfico que engloba escolas situadas fora das áreas metropolitanas das grandes cidades. Desta forma escolhemos uma zona

geográfica (Centro de Área Educativa – CAE) que não integrasse nenhuma das 10 maiores cidades portuguesas.

Assim e tendo como referência o 3º ciclo do ensino básico, orientámos o nosso estudo pelos seguintes objectivos:

- 1- Conhecer os diferentes objectivos de realização associados ao desporto dos alunos que frequentam as aulas de Educação Física e investigar possíveis diferenças entre alunos de diferentes sexos e anos de escolaridade.
- 2- Conhecer os níveis de competência percebida para a realização das aulas de Educação Física e investigar possíveis diferenças entre alunos de diferentes sexos e anos de escolaridade.
- 3- Conhecer os níveis de motivação intrínseca dos alunos para as aulas de Educação Física, investigando possíveis diferenças entre alunos de diferentes sexos e ano de escolaridade.
- 4- Conhecer a intenção relativamente à prática desportiva dos alunos nas aulas de Educação Física, investigando possíveis diferenças entre sexos e anos de escolaridade.
- 5- Estudar a existência de relações entre os objectivos de realização, níveis de competência percebida, motivação intrínseca e intenção para a prática desportiva nas aulas de Educação Física.
- 6- Explorar a possibilidade de uma ou mais variáveis das referidas no estudo (objectivos de realização, competência percebida, motivação intrínseca) predizerem a intenção de praticar dos sujeitos.

As respostas às questões subjacentes a estes objectivos adquirem uma relevância acentuada quando tratamos da formação diária das crianças em idade escolar, reforçada pelas consequências que o decréscimo de

actividade física (mesmo nas aulas de Educação Física) poderá ter nos nossos alunos.

Se melhor conseguirmos entender como se articulam estes indicadores psicológicos e qual a sua verdadeira relação com a motivação para a prática da actividade física regular, poderemos ser capazes de intervir mais eficazmente sobre as variáveis que influenciam esses indicadores, por forma a tentar aumentar a importância que os alunos dão à educação do corpo para que dessa mudança de atitude possa resultar uma melhoria na formação global dos indivíduos.

Por forma a melhor atingir os objectivos a que nos propusemos, optámos por fazer uma investigação repartida em 5 estudos distintos.

Desta forma, o primeiro estudo prendeu-se com a análise das características da amostra em relação aos seus objectivos de realização, percepção de competência, motivação intrínseca e intenção para a prática, de uma forma autónoma entre estas diferentes componentes. O segundo estudo debruçou-se sobre as possíveis diferenças entre alunos de diferentes sexos no que diz respeito a todas as componentes analisadas. O terceiro estudo incidiu sobre os mesmos conceitos só que analisando as possíveis diferenças entre alunos de diferentes anos de escolaridade (7º, 8º e 9º ano). O quarto estudo analisou as relações entre as quatro componentes; isto é, as correlações existentes entre os objectivos de realização, a percepção de competência, a motivação intrínseca e a intenção para a prática. Por fim, o quinto estudo procurou averiguar quais os constructos determinantes da intenção para a prática dos sujeitos e qual o seu grau de poder de predição desta intenção.

2. Diferentes perspectivas sobre Motivação

2.1. Definição do conceito

Apesar da importância clara que a motivação em contextos desportivos assume na nossa sociedade (pelo menos analisando o espaço e o tempo que a imprensa escrita e a televisão concedem a este tema), esta tem sido mal compreendida. Confunde-se, infelizmente, motivação com as “tácticas” ou as conversas de balneário que os treinadores de algumas modalidades desportivas de massa têm com os seus jogadores durante os jogos ou treinos. São estas e outras situações que contribuem para que o termo *motivação* se torne excessivamente usado e vago (Roberts, 2001).

Podemos encontrar na literatura variadas formas de definir motivação. Para Silva e Weinberg (1984, p.171), “motivação refere-se à intensidade e direcção do comportamento. A direcção do comportamento indica se um indivíduo encara ou evita uma determinada situação e a intensidade do comportamento relaciona-se com o grau de esforço posto num determinado comportamento”.

Já para Roberts (1992, p.5), “motivação refere-se a determinados factores da personalidade, variáveis sociais que influenciam um indivíduo quando este toma a seu cargo uma tarefa que é avaliada, como, por exemplo, entrar em competição com outros ou tentar obter certos níveis de desempenho”.

Ao consultarmos a literatura de referência mais actual, é de certa forma consensual que a motivação se refere a “disposições, variáveis sociais, e/ou variáveis cognitivas que intervêm quando um sujeito se envolve numa tarefa,

na qual ele ou ela é avaliado, entra em competição com outros ou tenta atingir um patamar de excelência.” (Roberts, 2001, p.6). Mais concretamente, é tomado como hipótese que as determinantes dos comportamentos de realização são: as atitudes de aproximação ou de afastamento, as expectativas, os valores que conduzem ao sucesso ou fracasso, o entendimento desse mesmo sucesso ou fracasso e a própria possibilidade de ser bem sucedido ou de fracassar (Roberts, 2001).

Podemos sintetizar dizendo que a motivação refere-se a um estado do organismo que resulta da interacção de factores internos, como a personalidade, e de factores externos, como as situações de realização de tarefas, determinantes de um comportamento (Fonseca, 1993b).

Fica-se então com a ideia que a motivação pode afectar a selecção, intensidade e persistência do comportamento de um indivíduo, o que na actividade física e no desporto tem, claramente, uma importância fulcral (Silva e Weinberg, 1984).

Se fizermos uma análise mais cuidada, facilmente constatamos que a actividade física é por excelência um meio orientado para a realização, na qual os indivíduos empenham o seu esforço para cumprir tarefas (objectivos), que são posteriormente avaliados em termos de sucesso ou fracasso (Roberts, 1993).

São muitas as abordagens que podem ser encontradas nas mais diversas publicações sobre o tema. Aliás, Kleinginna e Kleinginna (1981, cit. por Thill, 1989) referem a enorme confusão gerada por este tema depois de analisar 140 definições de motivação diferentes.

Torna-se portanto muito complicado encontrar uma definição clara e objectiva do conceito de motivação. Por isso, procuramos desviarmo-nos das tentativas de criar uma definição consensual, concentrando-nos mais na tarefa de entender como realmente funcionam os processos que lhe dão corpo.

Desta forma, e segundo Fonseca (1993b), o estudo da motivação é o estudo das variáveis que potenciam e direccionam os comportamentos dos indivíduos, ou seja, o que lhes determina a intensidade e direcção. Assim, podemos estar preparados para prever e compreender os mecanismos psicológicos por detrás de um óptimo ou péssimo desempenho, ou explicar as escolhas de certas actividades por parte de determinados sujeitos (Duda, 1993).

Contudo, temos que ter presente que, da consulta de estudos sobre a motivação em contextos de actividade física, parece ressaltar a existência de uma grande diversidade nos assuntos abordados (ex: atribuições, motivação intrínseca, expectativas de resultado, avaliação da motivação, orientações motivacionais, climas motivacionais), mas também diversos enquadramentos conceptuais (Fonseca, 1999). Destas diferenças resultaram distintas abordagens teóricas do tema. Roberts (1992) chega mesmo a referir que a história da teoria da motivação tem sido a procura da “verdadeira” teoria.

2.2. Diferentes abordagens

Se pensarmos nas diferentes teorias sobre motivação que foram guiando o estudo psicológico durante o passado século, podemos constatar que houve uma evolução clara, desde uma perspectiva mecanicista até uma perspectiva sócio-cognitiva (Roberts, 1992). Nos passados anos 40 e 50, as teorias mecanicistas encaravam os sujeitos como seres passivos e guiados por *drives* psicológicos (necessidades / impulsos). Termos como equilíbrio e hedonismo eram muitos utilizados, mas motivação é bem mais do que hedonismo e busca de equilíbrio.

Para Biddle (1997), esta perspectiva encara os comportamentos dos indivíduos como involuntários, pré-determinados, fixados e rotineiros,

reconhecendo posteriormente que os seres humanos não são perfeitos na tomada de decisões, referindo-se claramente à necessidade de uma teoria mais abrangente.

Do mesmo modo, Fonseca (1999) refere-se às teorias mais tradicionais como estando baseadas na existência de uma relação directa entre os comportamentos dos indivíduos e as suas necessidades psicológicas. Realçando ainda que as teorias mais actuais enquadram melhor a complexidade das necessidades, dos comportamentos e da forma como os indivíduos tratam a informação.

Desde os anos 80, que a preocupação da maior parte dos investigadores tem sido a compreensão “das expectativas e valores que os indivíduos anexam a diferentes objectivos e actividades de realização” Roberts (1992, p.11), aos quais a visão sócio-cognitiva está intimamente ligada.

Também Duda (1993) realça este facto quando relata a grande preocupação dos investigadores relativamente à abordagem sócio-cognitiva do estudo da motivação, a qual tem por principais objectivos conhecer as orientações cognitivas ou objectivos de realização dos jovens.

No que diz respeito ao desporto ou à actividade física, a perspectiva sócio-cognitiva tem sido largamente utilizada. De facto, ao longo das últimas duas décadas, a investigação da motivação relacionada com a actividade física tem adoptado uma abordagem sócio-cognitiva (Duda et al., 1995).

2.2.1. Objectivos de Realização

Dentro das abordagens sócio-cognitiva vários autores deram grande importância ao estudo dos objectivos de realização, isto é, consideraram que analisando os objectivos de realização seria possível ter uma compreensão global da motivação.

Roberts (1992, p.14) refere que:

“as variações no comportamento podem não ser somente o resultado de alta ou baixa motivação; podem ser manifestações de diferentes percepções das metas a atingir. O investimento individual nos recursos pessoais, tais como esforço, talento e tempo de actividade são dependentes das metas a atingir por cada indivíduo numa determinada tarefa.”

Em consonância com o autor anterior, Duda (1993) realça a importância do estudo dos objectivos de realização, face à constatação de que diferentes comportamentos podem não ser o resultado de distintos níveis de motivação (alta ou baixa), mas serem estes o reflexo de diferentes percepções dos objectivos a atingir.

Também no âmbito desportivo, o estudo da motivação tem tido por base a análise dos objectivos de realização, visto que estes se têm mostrado válidos para a determinação de índices motivacionais e dos comportamentos relacionados com a realização (Fonseca, 2000). Aliás, a transferência da *achievement-goal theory*, formulada por Nicholls, da sala de aulas para o campo específico do desporto, contribuiu significativamente para um melhor conhecimento destes comportamentos de realização (Duda, 1993).

Nesta linha de pensamento, muitos foram os objectivos de realização que foram sendo identificados desde as hipóteses originais de Maehr e Nicholls (1980, cit. por Roberts, 1992). Contudo, em contextos como o desporto e a actividade física, o seu maior foco parece recair sobre a demonstração de competência (Dweck, 1986; Maehr e Braskamp, 1986; Nicholls, 1984. cits. por Roberts, 1992).

As abordagens sócio-cognitivas contemporâneas assumem que há duas perspectivas principais que operam nos contextos dos objectivos de realização (Roberts, 1992), ou seja, enquadram a forma como os indivíduos constróem o seu nível de competência numa determinada situação (Duda, 1992).

A primeira prende-se com o conceito que a percepção do sucesso é normativa, logo referenciada aos outros. O indivíduo sente-se mais ou menos

competente ao realizar performances que superem as de outros com quem está em comparação. Por exemplo, em competição, os indivíduos referenciam a sua percepção de sucesso, conseqüente esforço e empenho às execuções (performance) de outros. Assim, o sucesso e o fracasso dependem da comparação subjectiva entre as próprias habilidades e as de outros considerados relevantes. Este enquadramento motivacional denomina-se orientação para o ego (Duda, 1992, 1993, 2001; Nicholls, 1984; Roberts, 1992, 2001).

A segunda enquadra contextos nos quais os objectivos de realização estão referenciados à demonstração de mestria na execução ou aquisição de tarefas (Ames, 1984; Dweck, 1986; Duda, 1992, 1993, 2001; Maehr e Braskamp, 1986; Nicholls, 1984, *cits.* por Roberts, 1992). A percepção de competência é auto-referenciada, sendo o sucesso e o fracasso dependentes de avaliações subjectivas de cada um, quanto à realização, aprendizagem ou melhoramento de uma determinada tarefa (Roberts, 1992). Assim sendo, os comportamentos de realização são condicionados pela importância da aquisição ou melhoramento de habilidades. Este enquadramento define-se por orientação para a tarefa.

Estes são, como já referimos, os dois mais consensuais objectivos de realização que nos são apresentados na literatura, sendo também estes os mais procurados pelos indivíduos em contextos de realização (Fonseca, 1999).

Ao consultarmos a literatura, constatamos que outros autores (Ames e Archer, 1988; Elliott e Dweck, 1988, *cits.* por Duda, 1992) desenvolveram diferentes rótulos e diferentes conceptualizações destas duas orientações.

Desta forma, Dweck (1986) refere, por exemplo, duas classes de objectivos: os "objectivos de aprendizagem" que operam quando um indivíduo tenta incrementar a sua competência, compreensão e mestria em qualquer nova tarefa e os "objectivos de *performance*", quando a acção dos sujeitos se refere ao ganho de julgamentos positivos sobre uma determinada

habilidade, evitando percepções negativas sobre a sua competência. Há contudo que referir que, ao contrário de outros autores, Dweck considera estas dimensões como bipolares, em oposição aos restantes que as consideram independentes (Duda, 1992; Nicholls, 1992).

Ames (1984, cit. por Duda, 1992), por seu lado, adoptou os conceitos de “objectivos de mestria” e “objectivos de habilidade”. O primeiro relaciona-se com a capacidade de ser julgado, mostrar competência sendo bem sucedido, fazer melhor do que os outros e atingir o sucesso com menos esforço. O segundo, dá ênfase ao desenvolvimento de novas habilidades, ao processo de aprendizagem e ao esforço posto para conseguir essa mesma mestria.

Contudo, as diferenças de nomenclatura verificadas não são sinónimo de uma diferença de conceitos acentuada. Apesar das divergências terminológicas adoptadas pelos investigadores ao nível dos objectivos, as relações entre tarefa, aprendizagem e mestria são convergentes, assim como entre ego, performance e habilidade (Nicholls, 1989; Roberts, 1992).

No propósito de clarificar conceptualmente este trabalho e de acordo com as nomenclaturas mais utilizadas na Psicologia do Desporto iremos fazer uso das designações **ORIENTAÇÃO PARA O EGO** e **ORIENTAÇÃO PARA A TAREFA**, como duas dimensões distintas, no contexto dos objectivos de realização.

De uma forma geral, a literatura fornece-nos indicações da existência e importância das orientações para o ego e para a tarefa, nos contextos dos objectivos de realização no âmbito da actividade desportiva (ver por exemplo: Duda, 1992; Duda et al., 1995; Roberts, 1992).

Vários estudos sugerem que os praticantes de actividades físicas baseiam a escolha dos seus objectivos quer no melhoramento e mestria das tarefas (orientação para a tarefa), quer na demonstração de superioridade na sua execução (orientação para o ego), (e.g.: Duda, 1992; Duda et al., 1995;

Duda e Whitehead, 1998; Roberts, 1992; White e Duda 1994). Em geral, estes trabalhos indicam que a orientação para o ego está fortemente relacionada com a ênfase dada à importância do resultado (minimizando o papel do esforço na performance), bem como com a percepção de que esse mesmo sucesso advém de factores pouco controláveis pelo indivíduo. Parece que na orientação para a comparação social, ou ego, há uma adesão a concepções estáveis (pouco ou nada alteráveis) da competência, muito determinada por predisposições naturais (Sarrazin et al., 1995). Neste tipo de orientação acredita-se que o sucesso provém de factores como por exemplo, ser esperto, actuar melhor do que os outros e impressionar o adversário.

Por outro lado, a orientação para a tarefa estará associada à importância dada ao esforço e à prática não comparativa, na qual o sucesso pode depender do trabalho árduo, da persistência e do gosto. A orientação para a tarefa também parece relacionada com o conceito de competência específica e modificável, muito determinada pela aprendizagem (Sarrazin et al., 1995). Ou seja, há a percepção que a performance individual é o resultado do melhoramento na execução de uma habilidade, por exemplo. Estamos, portanto, perante critérios não normativos e subjectivos de sucesso.

De acordo com Duda (1992), embora um sujeito possa ter um determinado nível de competitividade, este será certamente diferente em função dos níveis de orientação para o ego ou orientação para a tarefa de cada indivíduo. As diferenças conceptuais entre orientação para o ego e orientação para a tarefa baseiam-se no modo como cada um tende a construir a sua percepção do que é sucesso em situações particulares.

Fica então evidente a relação entre a percepção de competência e escolha dos objectivos. Roberts (1992) indica a percepção de competência como uma das variáveis psicológicas mais importantes na pesquisa sobre motivação no domínio desportivo.

Na opinião do mesmo autor, os indivíduos quando envolvidos em contextos de realização procuram demonstrar habilidade ou competência. A forma como a competência é entendida por cada indivíduo não é uniforme, o que origina que o sucesso seja visto de formas diferenciadas. Para uns, pode constituir-se como a realização do máximo esforço, enquanto para outros pode ser entendido como serem os melhores (Fonseca, 1999).

Desta forma “o que é sucesso para uns pode ser fracasso para outros” (Roberts, 1992, p. 14). Ou, de uma forma mais clara, “enquanto para uns ter sucesso é ser melhor do que antes, para outros ser bem sucedido é ser melhor do que os outros” (Fonseca, 2000, p. 166).

No seguimento destas constatações, sentiu-se necessidade de tentar entender melhor qual o funcionamento real e as possíveis interligações existentes das duas dimensões, ego e tarefa, num contexto de objectivos de realização e, num campo mais particular, do desporto ou da actividade física.

Como forma de colmatar esta necessidade, foi desenvolvida uma nova escala denominada *Task and Ego Orientation In Sports Questionnaire* ou TEOSQ (Duda e Nicholls, 1989), a partir das escalas já existentes sobre as orientações para o ego e tarefa na sala de aula de Nicholls et al. (1985, 1989, cit. Duda, 1992). Esta escala era constituída inicialmente por 15 itens, sendo posteriormente reduzida para 13. O questionário baseia-se na indicação do grau de concordância a afirmações do tipo: *Sinto-me mais bem sucedido no desporto quando...*, relacionando-se 7 dessas afirmações com a componente Tarefa, e 6, com a componente Ego (Duda, 1992).

Com o passar do tempo, este instrumento veio a revelar-se bastante válido e fiável para enquadramentos como os contextos desportivos clássicos ou as aulas de Educação Física.

Duda e Whitehead (1998) apresentaram um trabalho no qual analisam 71 estudos realizados entre 1989 e 1997 em diversas amostras relacionadas com a actividade física (n total = 12239), nos quais foi utilizado o TEOSQ

(Duda e Nicholls, 1989). O resultado desta análise revelou que os valores da orientação para a tarefa foram constantemente mais altos e apresentando menor variação do que os valores da orientação para o ego (Tarefa – $4,08 \pm 0,57$ e Ego – $2,87 \pm 0,81$).

A independência entre as duas dimensões, tal como proposto por Nicholls et al. (1985, 1989 cit. Duda, 1992), também tem sido frequentemente confirmada, não tendo sido descrita uma correlação significativa entre tarefa e ego (Duda, 1992; Duda 2001; Duda e Whitehead, 1998; Goudas, Biddle e Fox, 1994). Podem então os sujeitos procurar atingir os seus objectivos orientando-se para as duas dimensões simultaneamente (Duda e Whitehead, 1998; Vlachououlos e Biddle, 1996).

Muitas são as variáveis que têm sido observadas em relação com as orientações cognitivas. Dentro da área desportiva, as variáveis sexo e idade são duas das mais analisadas.

O trabalho já referenciado de Duda e Whitehead (1998) revelou ainda que, nos estudos em que se fazia uma análise separada dos dois sexos (17 estudos), esta revelou que os sujeitos do sexo feminino apresentavam valores médios mais elevados do que os do sexo masculino no que respeita à orientação para a tarefa, verificando-se o contrário na orientação para o ego (Feminino - tarefa = $4,18 \pm 0,47$; ego = $2,82 \pm 0,78$ / Masculino - tarefa = $4,11 \pm 0,47$; ego = $3,05 \pm 0,80$).

Estes resultados estão de acordo com o descrito por Duda e White, (1992), Duda e Zeller, (1996), Fonseca, Maia e Mota, (1999) e White e Duda, (1994), entre outros, nos quais as mulheres tendem a apresentar maiores valores médios de orientação para a tarefa e menores valores médios na orientação para o ego, em relação aos homens. Os homens parecem estar preocupados em ganhar e demonstrar mais a sua habilidade em contextos competitivos do que as mulheres (White e Duda, 1994).

Contudo, num outro estudo para a realidade portuguesa, os resultados parecem não apresentar a mesma tendência dos acima mencionados. Assim, Fonseca e Maia (2000) num estudo com 1603 jovens praticantes de diversas modalidades desportivas, não encontraram diferenças significativas entre atletas dos dois sexos.

No que respeita à variável idade, também Duda e Whitehead (1998) fizeram uma análise de 8 estudos nos quais foram consideradas separadamente amostras de indivíduos com idades superiores e inferiores a 13 anos. Os resultados (crianças - tarefa = $4,24 \pm 0,58$; ego = $2,65 \pm 0,86$ / adolescentes - tarefa = $4,26 \pm 0,53$; ego = $2,92 \pm 0,94$) suportam, em parte, o preconizado por Nicholls (1992) quando defende que as crianças são naturalmente mais orientadas para a tarefa. O autor baseia esta afirmação argumentando que só após os 12 anos de idade estas começam a ter a percepção e a capacidade de distinguir conceitos como o esforço e habilidade, remetendo as suas noções de sucesso para formulações como competência e empenho. Mais tarde, após o reconhecimento de que para se demonstrar habilidade é necessário possuir capacidades pessoais, os adolescentes tendem a orientarem-se mais para o ego.

Também Digelidis e Papaioannou (1999) apresentam indicadores favoráveis a esta relação. Num estudo com 674 alunos, verificaram a existência de claras diferenças entre as orientações cognitivas e o clima motivacional da aula de Educação Física entre alunos de diferentes graus de ensino (do elementar ao secundário). Os autores verificaram ainda que uma maior orientação para a tarefa se relacionava com uma menor idade dos sujeitos.

O mesmo tipo de resultados pode ser encontrado num outro estudo realizado por White e Duda (1994). Neste podem ser verificadas algumas diferenças no que diz respeito à orientação para o ego. Usando estudantes que praticavam várias modalidades desportivas ($n = 235$), concluíram que o

grupo mais velho (ensino superior) estava mais orientado para o ego e apresentava-se como o mais competitivo.

Outros estudos (Roberts, 1993, Sarrazin et al., 1995) também descrevem, de forma geral, diferenças nas orientações para o ego e para a tarefa, entre crianças e adolescentes, apresentando indicadores nos quais os adolescentes parecem mais orientados para o ego do que as crianças, e estas, por sua vez, mais orientadas para a tarefa.

Mais uma vez, a realidade portuguesa parece não acompanhar as descritas aqui. Também no estudo de Fonseca e Maia (2000), os resultados parecem contrariar as diferenças encontradas em outros países, sendo que os dois autores não encontraram quaisquer diferenças entre os três grupos de idade considerados (10/12 anos, 13/15 anos, 16/18 anos).

2.2.2. Percepção de Competência

As primeiras abordagens à existência do conceito de competência foram feitas por White em 1959, num trabalho que se tornou um clássico (Fonseca, 1999). Nele, o autor sublinha que “a competência referir-se-á à capacidade de um organismo interagir efectivamente com o envolvimento” visto que,

“os indivíduos motivam-se, não apenas pela acção de *drives* ou instintos, mas, principalmente, devido à sua procura para se sentirem competentes, através de uma interacção com o seu envolvimento, sendo esta percepção de competência resultante da acção dos seus sentimentos de eficácia, que os levam a manter ou aumentar a intensidade da sua interacção com o meio que os circunda, isto é, o seu empenhamento na realização das tarefas” (cit. Fonseca, 1999, p.56).

Este modelo proposto por White, no qual os indivíduos nunca se poderiam sentir não competentes, e onde obteriam sempre sucesso, foi posto em causa por Harter (1978), referindo que seria importante perceber

como os factores externos poderiam interferir com a motivação dos indivíduos na competência (Fonseca, 1999).

No seguimento destas questões, Harter (1978, 1981, Harter e Connel, 1984, *cits.* Fonseca, 1999), propôs um novo modelo que colmatava as diferentes deficiências do modelo de White. Desta feita, contemplou as situações em que ocorre insucesso, a interferência de factores externos e o aspecto desenvolvimental do conceito de competência. Com este novo modelo, Harter tinha como intenção explicar porque determinados sujeitos, em situações de demonstração de competência, tendem a tentar controlar o seu envolvimento e outros não (Fonseca, 1999).

Baseados nestas novas propostas, alguns estudos foram realizados no intuito de analisar a relação entre a competência percebida e a competência real, a participação dos indivíduos em actividades desportivas/competitivas e os antecedentes da própria percepção de competência (Roberts, 1992). Ressalta então que a demonstração de competência constitui-se como um dos motivos que leva os indivíduos a praticar actividades desportivas, e aqueles que se percebem como mais competentes tendem a participar nessas actividades com maior intensidade e persistência (Roberts, 1992).

Roberts reforça a ideia escrevendo em 2001 que “a percepção de competência foca o entendimento de um sujeito sobre se ele ou ela são capazes de atingir um objectivo, ou se tem a convicção e a confiança para executar os comportamentos necessários à conquista desse mesmo objectivo” (p.8).

Fica então clara a preocupação de alguns investigadores sobre a importância que a percepção individual de competência tem nos comportamentos dos indivíduos em situações de realização.

Reforçamos aqui um ideia já abordada no ponto anterior; em contextos como o desporto e a actividade física, o maior foco, na acção dos indivíduos, parece recair sobre a demonstração de competência (Dweck, 1986; Maehr e Braskamp, 1986; Nicholls, 1984. *cits.* por Roberts, 1992). Desta forma, a

percepção de competência parece influenciar quer a forma como é visto o envolvimento, quer a forma como os indivíduos actuam em situações de realização, ou seja, a percepção individual de competência condiciona a performance em situações de conquista (Mullan et al., 1997).

Foram as diferenças apresentadas por diversos sujeitos em diferentes situações que levaram alguns investigadores a questionar quais os factores que faziam variar a percepção de competência. Variáveis como a idade dos sujeitos, o seu sexo ou as orientações cognitivas que apresentavam foram três dos factores que tiveram à partida adesão imediata.

Deste modo, Behlendorf, MacRae e Vos-Strache (1999) estudaram a percepção que algumas crianças tinham da competência dos adultos em situações de actividade física. Os resultados apontaram para alguma influência da idade na forma como cada um percebe a competência.

Num outro estudo, realizado com estudantes, Duncan e Duncan (1991) sugeriram que não era a idade cronológica que influenciava a percepção de competência, mas sim a sua idade biológica.

No que respeita ao factor sexo, e na forma como este influencia a percepção de competência, vários estudos foram já realizados embora os resultados não sejam completamente concordantes.

Goodway e Rudisill (1996), ao analisarem a percepção de competência em crianças de idade reduzida, não encontraram diferenças significativas entre os resultados obtidos pelos dois sexos.

Contudo, muitos são os estudos que apontam para uma clara diferença entre rapazes e raparigas. Barber (1998), Crocker, Eklund e Kowalski (2000), Hagger, Ashford e Stambulova (1998), Hayes, Crocker e Kowalski (1999), Raudsepp, Liblik e Hannus (2002), Trew et al. (1999) e Welk, Corbin e Lewis (1995), ao realizarem investigações que analisavam a auto-percepção de competência entre sujeitos praticantes de actividades físicas, concluíram que os rapazes se percebem mais competentes do que as raparigas.

Por outro lado, nem só os factores como a idade e o sexo teriam influência nas variações da competência percebida. Como chama a atenção Roberts, no seu trabalho de 2001, a percepção de competência incide no entendimento que os sujeitos têm do “caminho” a percorrer para se atingir objectivos. Surgem portanto bastante claras as possíveis interligações existentes entre os objectivos de realização e a percepção de competência. Muitos foram os autores que orientaram os seus estudos para estas relações: Ames (1992), Duda (1992), Duda e Chi (1989), Hall (1990, *cits.* Duda, 1992), Newsham (1989), Nicholls (1992), Papaioannou (1997), Sarrazin et al. (1995) e Williams e Gill (1995).

Num estudo publicado em 1995, Sarrazin et al. procuraram saber sobre as relações entre os objectivos de realização e as crenças relativas à natureza das habilidades (i.e. as suas concepções sobre a possibilidade de desenvolver as habilidades ao longo do tempo, por exemplo) numa população de 304 adolescentes. Este trabalho demonstrou existir uma relação positiva entre a orientação para o ego e uma concepção estável da habilidade motora, por oposição a uma relação entre a orientação para a tarefa e a visão de que as habilidades podem ser modificadas com o tempo.

No mesmo ano, Williams e Gill (1995) relacionaram, entre outros factores, os objectivos de realização e a percepção de competência, recorrendo a uma amostra de 174 estudantes. Os resultados demonstraram que existia uma relação positiva, muito significativa, entre maior orientação para a tarefa e maiores níveis de percepção de competência ($p < 0,01$). Por outro lado, não se verificou a relação inversa, ou seja, uma maior orientação para o ego não se relacionou com menores níveis de percepção de competência.

Os resultados obtidos confirmam a relação que já se esperava. Devido à não comparação das performance individuais com as de outros, os indivíduos com uma maior orientação para a tarefa, parecem ter mais

probabilidade de se perceberem mais competentes do que os com maior orientação para o ego. Por outro lado, os indivíduos mais orientados para o ego, consequência da inerente comparação das competências individuais com as de outros, têm uma maior probabilidade de se perceberem menos competentes do que os mais orientados para a tarefa (pelo menos metade deles, que correspondem aos que “perderam”) - (Ames; 1992; Duda, 1992; Roberts, 1992 e Williams e Gill, 1995),

Os estudos já citados confirmaram as presunções teóricas, quer no meio desportivo de rendimento (Burton, 1989; Duda e Chi, 1989 cits. por Duda, 1992), quer no contexto escolar (Newsham, 1989, cit. por Duda, 1992; Papaioannou, 1997; Sarrazin et al., 1995 e Williams e Gill, 1995).

Estas evidências vão de encontro ao descrito por Duda (1996) quando nos alerta para a ortogonalidade dos conceitos de ego e tarefa. Indivíduos envolvidos em situações de realização podem estar simultaneamente orientados para o ego e para a tarefa. Este facto condiciona, como já descrevemos, a avaliação da competência conforme a situação pontual em que se encontram. Desta forma, a autora defende que não se deve utilizar separadamente questionários de percepção de competência, sem se avaliarem os objectivos de realização dos sujeitos.

Por forma a poder aceder às diferentes percepções de competência evidenciadas pelos sujeitos em contextos de Actividade Física foi desenvolvido por Fox e Corbin (1989) um instrumento que “possibilita aos inquiridos a indicação das suas percepções relativamente a si próprios, no que concerne a vários aspectos do seu eu físico” (Fonseca, 1999, p.59)

Baseados nos trabalhos desenvolvidos por Harter, os autores atrás citados desenvolveram o *Physical Self-Perception Profile* (PSPP), instrumento largamente utilizado, sendo a sua validade e fiabilidade largamente comprovada (Fonseca, 1999).

O PSPP é constituído por cinco dimensões: Competência desportiva (percepção acerca da capacidade desportiva e atlética), Condição física (percepção acerca do nível de condição física), Força física (percepção acerca da força física), Auto-estima física (sentimentos generalizados de alegria, satisfação e orgulho no “eu” físico), Atracção física (percepção acerca da atracção exercida nos outros pela figura física). A cada uma das 5 dimensões correspondem 6 itens de um questionário, sendo que cada item é uma afirmação em relação à qual o inquirido analisará a sua concordância numa escala tipo Likert.

2.2.3. Motivação Intrínseca

No amplo campo que é o estudo da motivação em contextos desportivos ou de actividade física, a abordagem dos comportamentos intrinsecamente motivados tem certamente que ocupar um lugar de relevo.

Esta afirmação toma uma acrescida relevância quando sabemos que o desporto é uma das actividades onde as pessoas se envolvem mais fortemente conduzidas pela sua motivação intrínseca e busca de prazer (Markland, 1999).

Para Deci (1977), podemos definir motivação intrínseca como aquilo que é referente ao “comportamento que ocorre na ausência de nenhuma recompensa externa aparente” (p.389) ou a uma actividade feita por prazer e satisfação. Contudo, o próprio autor adverte que tal definição é redutora e simplista, bastante mais adaptada ao uso laboratorial e da investigação, acrescentando que “o comportamento intrinsecamente motivado é gerado pela necessidade dos indivíduos se sentirem competentes e determinantes em relação ao seu envolvimento” (Deci e Ryan, 1985, cit Duda et al., 1995, p.43). Conclui-se então que este conceito está ligado, de uma forma muito

clara, à acção voluntária dos sujeitos, desprovida de recompensas materiais ou constrangimentos externos .

Bakker, Withing e Brug (1994) relacionaram a motivação intrínseca com os objectivos pessoais nas actividades em que cada indivíduo está envolvido. Estes autores consideram que as pessoas intrinsecamente motivadas empreendem frequentemente tarefas sem terem recebido qualquer indicação ou compensação associada; a compensação advém da própria realização da actividade. Ou ainda, como escreve Fonseca (1999, p. 52), “um indivíduo está intrinsecamente motivado para a prática de uma determinada actividade quando a pratica voluntariamente pelo prazer e satisfação que ela lhe proporciona”.

Por oposição, a motivação extrínseca é um conceito que engloba comportamentos que estão relacionados com um meio para um fim, mas não para proveito próprio (Deci, 1975 cit. por Pelletier et al., 1995). Este conceito está relacionado com comportamento não auto-referenciado, ou seja, o que é desencadeado com a contribuição de recompensas externas à própria tarefa. Em muita literatura é mesmo denominado por “recompensas extrínsecas” (Deci, 1977, p.389; Silva e Weinberg, 1984, p.182).

Tem sido sugerido que o desporto é uma das áreas mais universais onde as pessoas procuram divertimento (Vallerand, Deci e Ryan, 1988). Enquadrando também este facto e devido à ênfase que a motivação intrínseca recolhe no contexto desportivo, foram vários os autores que utilizaram a *Cognitive Evaluation Theory* de Deci e Ryan (1985) na qual se relaciona a forma como determinados eventos aumentam ou diminuem a motivação intrínseca para uma determinada actividade. Desta forma, foram detectadas algumas variáveis que podiam estar relacionadas com esse aumento ou diminuição dessa motivação intrínseca.

Da literatura revista neste campo, parece ressaltar a relação entre a motivação intrínseca e os objectivos de realização, o clima motivacional ou a percepção de competência.

Alguns autores procuraram estabelecer as ligações acima descritas, através de alguns estudos no campo desportivo. Assim, Goudas, Biddle e Fox (1994) estudaram a relação entre a motivação intrínseca e os objectivos de realização, concluindo que a orientação para o ego estava relacionada com baixos níveis de motivação intrínseca. Por outro lado, os indivíduos que demonstravam altos níveis de orientação para a tarefa e baixos níveis de orientação para o Ego, tinham maior gosto e interesse pelas actividades, tendo a percepção de se terem esforçado muito durante a sua realização.

Também Duda et al. (1995) estudaram a mesma relação entre motivação intrínseca e orientação para o Ego e para a Tarefa. Este estudo foi efectuado numa população de 107 estudantes que praticavam ténis de forma regular. Os autores confirmaram os resultados anteriormente descritos por Goudas, Biddle e Fox (1994): a uma maior orientação para a tarefa parece corresponder uma maior motivação intrínseca.

Por seu lado, Seifriz, Duda e Chi (1992) estudaram a relação entre a percepção do clima motivacional, a motivação intrínseca e as crenças sobre o sucesso em Basquetebol. Este estudo aponta para o incremento da motivação intrínseca em envolvimentos centrados na tarefa e ao seu decréscimo em envolvimentos centrados no ego. Os mesmos autores verificaram também que a orientação para a tarefa parece estar relacionada com (muito) gosto na realização das tarefas, não encontrando nenhuma relação entre este parâmetro e a orientação para o ego.

Muitos outros estudos foram realizados por forma a conhecer melhor as possíveis interligações entre motivação intrínseca e objectivos de realização, quer em contextos desportivos, quer em contextos escolares. Neste campo particular, podemos citar o estudo realizado por Fonseca, Maia e Mota (1999), no qual os autores procuraram conhecer qual a relação entre a

orientação para o ego e para a tarefa e a motivação intrínseca de alunos do ensino oficial português nas aulas de Educação Física. Também aqui os resultados confirmaram em grande medida os anteriormente referenciados: a uma maior orientação para a tarefa parece estar associado uma maior motivação intrínseca.

Como refere Landers (1986), também a motivação intrínseca, a par de muitos outros constructos psicológicos, não pode ser observada de uma forma directa. Para poder colmatar esta dificuldade e permitir aos investigadores avaliarem os níveis de motivação intrínseca dos indivíduos, foi desenvolvida uma escala denominada *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI, McAuley, Duncan e Tammen, 1989). Esta escala tenta “determinar os níveis de motivação intrínseca como uma função aditiva de quatro dimensões subjacentes: Gosto/Interesse; Competência percebida; Esforço/importância; Pressão/Tensão” (Markland e Hardy, 1997; McAuley, Duncan e Tammen, 1989).

Este instrumento consiste numa escala de 18 afirmações que reflectem as quatro dimensões já descritas. A dimensão Gosto/Interesse pretende reflectir o gosto com que cada indivíduo executou a actividade; a dimensão Competência espelha a percepção dessa mesma competência durante a execução; a dimensão Esforço/Importância reflecte o esforço empregue na execução e por fim a dimensão Pressão/Tensão, mostra o “desconforto” durante a realização da tarefa.

Cada uma das quatro diferentes sub-escalas, pretende “representar” uma parte do comportamento intrinsecamente motivado. Temos que lembrar que a sub-escala Pressão/Tensão deve ser interpretada inversamente. Ou seja, as sub-escalas Gosto/Interesse, Competência percebida, Esforço/Importância contribuem de uma forma positiva para os níveis de motivação intrínseca, enquanto que a sub-escala Pressão/Tensão o faz de

uma forma negativa. Assim, quanto mais alta for a Pressão/Tensão sentida por um indivíduo, mais baixos serão os seus níveis de motivação intrínseca.

Em muitas das investigações encontradas verificámos que o questionário era adaptado às situações a estudar, reformulando as afirmações de forma referenciada à actividade desenvolvida pelos sujeitos. Consegue-se desta forma uma melhor compreensão das afirmações por parte dos inquiridos.

2.2.4. Intenção para a Prática

A actividade física ou desportiva dos indivíduos, parece de algum modo, relacionar-se com o seu bem estar. Paradoxalmente, encontramos num tempo em que a falta de actividade parece estar relacionada com a maior causa de morte na sociedade ocidental, apesar de nunca, como agora, se desenvolver tanta actividade física. Foi sugerido, por alguns autores, que o desenvolvimento de atitudes positivas perante a actividade física facilitava a evolução dos indivíduos, não só no domínio desportivo mas também no domínio cognitivo (Biddle e Armstrong, 1992; Mortimor et al, 1988; Trew et al., 1999). Fonseca (1999) chega mesmo a fazer um resenha das vantagens para a saúde da prática física regular, citando: “a aptidão física está mesmo associada a mais baixos índices de todas as causas de mortalidade” (Blair, 1989 cit. Fonseca, 1999).

Porém, o acesso á actividade física regular não é um direito adquirido por todos. Existe uma grande discrepância entre a possibilidade de acesso à prática física regular entre diferentes grupos. Tomando como exemplo as diferenças encontradas entre populações de centro urbanos principais e populações de localidades remotas, as diferenças são ainda mais claras. Em Portugal, mesmo sem recorrer a nenhuma estatística oficial, é fácil reconhecer que as grandes cidades como Lisboa, Porto ou Braga, oferecem

infra-estruturas para a prática física em número e qualidade muito superior à de pequenas cidades (Amarante, p.e.).

Adicionalmente e centrando-nos unicamente no nosso país, o panorama parece no mínimo pouco animador. A quase inexistência de uma política de objectivos definidos quanto aos padrões de actividade física das populações, aliada às diferenças de oferta entre algumas áreas geográficas, deixa à escola o oneroso papel de tentar cumprir o papel de principal impulsionador da prática física regular das crianças e jovens portugueses.

Desta forma, a investigação dos aspectos que determinam a intenção de praticar actividade física com frequência reveste-se de uma importância fulcral.

Atendendo ao que nos capítulos anteriores já foi descrito, no âmbito das teorias sócio-cognitivas, tem sido sugerido por vários autores, a importância do impacto exercido pelos objectivos de realização, pelos níveis de competência percebida e motivação intrínseca na intenção de praticar dos sujeitos (Fonseca, 1999). Com efeito, diversos estudos têm vindo a identificar a existência de relações entre estas variáveis (Vidal, 2001).

Na realidade, tem sido postulado que uma maior orientação para a tarefa protege os níveis de motivação intrínseca, e estes são bons preditores da intensidade e persistência com que os indivíduos se envolvem na prática de uma dada actividade. Em oposição, uma maior orientação para o ego parece estar mais relacionado com baixa participação em actividade física regular. Para além disso, os níveis de competência percebida parecem constituir-se como indicadores da forma como os sujeitos se orientam na realização das mesma (Fonseca, 1999).

Por outras palavras, espera-se que as pessoas que mostrem intenção de praticar uma actividade física regular apresentem padrões motivacionais adequados (persistência na tarefa mesmo após fracasso, gosto pela actividade, esforço e empenho na mesma e bons níveis de percepção de competência). Por outro lado, os indivíduos que revelam pouca vontade de

praticar uma actividade física regular deverão apresentar padrões motivacionais contrários aos anteriores (pouca persistência na tarefa após fracasso, pouco gosto pela actividade, pouco esforço e empenho na mesma e baixos níveis de percepção de competência).

Por forma a aceder às intenções de praticar dos sujeitos na prática física, foi desenvolvido, por Fonseca (1997), o Questionário sobre a Intenção de Praticar Desporto (QIPD), o qual é constituído por 5 afirmações relativas a uma possível participação futura nesse tipo de actividades.

3. Relações entre Objectivos de Realização, Percepção de Competência, Motivação Intrínseca e Intenção para a Prática Desportiva.

Da análise da bibliografia consultada, parece ressaltar que os objectivos de realização ocupam um papel relevante na definição dos perfis motivacionais dos indivíduos envolvidos em actividades físicas ou desportivas.

Fica então patente que os sujeitos que apresentam diferentes padrões de objectivos de realização também apresentam formas diferenciadas de comprometimento na tarefa (esforço), de permanência na mesma após fracasso, na percepção das próprias competências ou nos perfis motivacionais que apresentam. Ou de outra forma, parecem estar associados a diferentes objectivos de realização, diferentes crenças e sentimentos em relação às actividades físicas.

Se nos reportarmos às relações entre os objectivos de realização e a motivação intrínseca, ou comportamento que ocorre na ausência de qualquer recompensa externa aparente (Deci, 1977), são numerosos os autores que indicam uma clara ligação entre estes dois conceitos. A uma maior orientação para a tarefa parece estar associado um maior nível de motivação intrínseca. Por oposição, uma maior orientação para o ego parece estar associado a uma menor motivação intrínseca (Duda et al., 1995; Goudas, Biddle e Fox, 1994; Vlachopoulos e Biddle, 1996). Já em 1982, Ryan dava indicações consistentes com esta afirmação, sugerindo que uma maior preocupação com o “resultado” minaria a motivação intrínseca dos sujeitos.

Também Duda (1992) e Nicholls (1989) argumentaram que, na revisão da *Goal perspective theory*, se poderiam retirar indícios que apontavam para possíveis variações nos níveis de motivação intrínseca durante cenários de

realização, como é o caso do desporto. A motivação intrínseca é um conceito inerente, quando os indivíduos estão numa determinada actividade para o seu próprio bem, sem nenhum tipo de recompensas exteriores, lembravam os dois autores. Poder-se-á pois assumir que a orientação para a tarefa estará relacionada com uma motivação intrínseca alta e a orientação para o ego estará associada com uma baixa motivação intrínseca.

Esta relação negativa entre a orientação para o ego e a motivação intrínseca parece poder ser explicada pela necessidade que os indivíduos envolvidos na prática desportiva, que condicionam a sua acção numa forte comparação social ou competitiva, têm de mostrar que são melhores do que outros, atirando aspectos como o gosto pela prática e o melhoramento das execuções, para um plano secundário.

No que respeita à orientação para a tarefa, podemos interpretar a prática desportiva como um fim em si mesmo. Aqui, o processo, por oposição ao resultado, é o que tem verdadeiramente importância (Ex: trabalhar arduamente, cumprir bem uma tarefa, melhorar a execução). Os indivíduos envolvidos na prática desportiva, condicionam a sua acção por uma forte vontade de fazer bem, ou pelo menos fazer melhor.

Não será pois descabido afirmar que uma maior orientação para a tarefa está relacionada com a maior motivação intrínseca dos indivíduos (Duda et al., 1995). Estas hipóteses foram parcialmente confirmadas no estudo que Joan Duda e colaboradores fizeram em 1995 sobre a relação existente entre as orientações para o ego e para a tarefa e a motivação intrínseca. Estes autores verificaram haver uma relação forte entre os altos níveis de orientação para a tarefa e maiores valores de prazer, esforço e motivação intrínseca total. Contudo, não verificaram uma função inversa entre ego e motivação intrínseca. Esta relação entre baixos níveis de motivação intrínseca associados a altos níveis de orientação para o ego foi todavia verificada por Goudas, Biddle e Fox (1994), num estudo que relacionava os mesmos constructos em crianças submetidas a testes físicos.

Num outro estudo, Theeboom, De-Knop e Weiss (1995) analisaram a relação entre a maior orientação para a tarefa e os níveis de prazer, de competência percebida e motivação intrínseca. Todas estas variáveis revelaram uma forte correlação com a maior orientação para a tarefa, suportando mais uma vez os resultados atrás descritos.

Também no contexto desportivo podemos encontrar esta realidade. Para Duda e White (1992), uma maior orientação para a tarefa promove a motivação e o envolvimento na actividade desportiva. Pelo contrário, uma maior orientação para o ego parece estar associada a alguns problemas de motivação dos atletas.

Alguns autores relembram a importância dos estudos que revelam a relação entre a orientação para a tarefa, o esforço e a persistência (Duda, 1988, 1989 cit. Williams e Gill, 1995).

Indivíduos mais orientados para a tarefa possuíam maiores níveis de competência percebida, melhores respostas adaptativas a novas situações e escolheriam tarefas desafiadoras. Este comportamento poderia ser esperado também em indivíduos mais orientados para o ego, desde que estes tivessem uma alta percepção das suas habilidades; caso contrário, escolheriam tarefas muito pouco desafiadoras (Duda, 1992; Salmon e Boone, 1993).

Muitos outros estudos demonstraram as relações agora descritas (Duda, 1992; Duda et al. 1995; Lochbaum e Roberts, 1993; Nicholls, 1989). Estes autores concluíram que a orientação para a tarefa promove a motivação intrínseca, o esforço na execução e a escolha de tarefas desafiadoras. Pelo contrário, a orientação para o ego promove a redução dos níveis de motivação intrínseca, quando associados a uma baixa percepção de competência, orientando os indivíduos para a escolha de tarefas pouco desafiadoras.

Centrando-nos agora nas restantes relações, também parece haver uma ligação entre a motivação intrínseca e as percepções de competência.

Deci (1975, cit. Duda et al., 1995) sugere que os comportamentos intrinsecamente motivados são consequência da necessidade de nos sentirmos competentes. Podemos assumir então que a motivação intrínseca varia conforme a percepção de competência de cada um. Assim, a motivação intrínseca deverá aumentar se a percepção de competência e a sensação de controlo também aumentarem e diminuir se o indivíduo se sentir menos competente (Duda et al., 1995).

Como já referenciado, a *Cognitive evaluation theory* (Deci e Ryan, 1985) debruça-se sobre os eventos que poderiam minar ou aumentar a motivação intrínseca numa determinada actividade. Foi também proposto por estes autores que o aumento da percepção de competência teria um efeito positivo na motivação intrínseca. Alguns estudos debruçaram-se sobre esta relação. Deci (1971), Fisher (1978), Vallerand (1997), Vallerand e Reid (1984), Whithead e Corbin (1991), citados por Markland (1999) encontraram correlações positivas entre a percepção de competência e a motivação intrínseca em diversas situações.

Assim, no contexto desportivo, parece que as maiores motivações para a prática são motivações intrínsecas e estas estão intimamente relacionadas com a percepção de competência (Williams e Gill, 1995); ou seja, quando um indivíduo acredita que demonstrou competência percebe-se mais motivado do que quando julga não o ter feito.

Suportando esta afirmação, Markland (1999), num estudo com uma classe feminina de aeróbica, concluiu que as variações na percepção de competência estavam directamente relacionadas com os níveis de motivação intrínseca.

Também Dumm e Watkinson (1994) referem que os sujeitos mais intrinsecamente motivados são também os que se sentem mais competentes. Os autores chegam mesmo a apontar que a competência

percebida pode ser uma determinante no tipo de motivação, concluindo que os indivíduos que se sentem mais competentes se divertem mais e estão mais motivados para participar, ao contrário dos que se sentem menos competentes. Estes tendem a evitar situações onde possam ser confrontados com as suas próprias habilidades.

Conclui-se portanto que as mudanças na motivação intrínseca podem estar associadas a variações na competência percebida, indiciando uma possível relação de causa efeito entre uma e a outra (Vallerand e Loisier, 1999).

Contudo, a relação directa entre percepção de competência e motivação é pouco esclarecedora se não tivermos em conta que os objectivos de realização têm uma influência clara, quer na competência percebida, quer na motivação intrínseca.

Para Duda e White (1992), existe uma correlação entre a competência percebida e os objectivos de realização, considerando que estes influenciam o comportamento dos indivíduos.

Dumm e Watkinson (1994) corroboraram esta ideia acrescentando que os objectivos de realização não só influenciam a competência percebida, mas são também eles influenciados pelo sucesso ou insucesso de cada sujeito. Ou seja, a construção da competência percebida depende de critérios de realização (Williams, 1994).

Em situações em que a competência percebida é baseada em referenciais internos (ex. orientação para a tarefa), os indivíduos tendem a sentir-se menos incompetentes, devido à falta de comparação normativa (Duda et al., 1995). Desta forma, e segundo Vallerand e Loisier (1999), serão as percepções de sucesso que influenciam a motivação. Os mesmos autores argumentam, citando Deci e Ryan (1985), que haverá uma relação entre a competência percebida e a motivação, sendo as situações promotoras de insucesso geradoras de sensações de incompetência e consequente

diminuição da motivação intrínseca. Ao contrário, as experiências nas quais se demonstre competência parecem induzir a um aumento da motivação intrínseca.

Também Williams e Gill (1995) investigaram um modelo de relação entre a percepção de competência, a motivação intrínseca e o esforço, propondo uma ligação entre as percepções de sucesso (ego, tarefa) com a percepção de esforço e interesse. As autoras referem que uma maior orientação para a tarefa parece conduzir a maiores percepções de competência, esforço e interesse. Por outro lado, uma maior orientação para o ego traduz-se em aumento dos sentimentos de incompetência, falta de interesse e esforço.

Em resumo, estes estudos sugerem que os praticantes de actividades físicas baseiam a escolha dos seus objectivos, quer no melhoramento e mestria das tarefas (orientação para a tarefa), quer na demonstração de superioridade na sua execução (orientação para o ego), (entre outros, ver Duda, 1992; Duda e Whitehead, 1998; Duda et al., 1995; Roberts, 1992; White e Duda, 1994). Em geral, estes trabalhos indicam que a orientação para o ego está fortemente relacionada com a ênfase dada à importância do resultado (minimizando o papel do esforço na performance), bem como na percepção de que o sucesso advém de factores pouco controláveis pelo indivíduo. Estes factores podem condicionar a motivação intrínseca dos indivíduos, tornando-a baixa, canalizando a escolha das tarefas no sentido de escolher as pouco desafiadoras, reduzindo o esforço e empenho na realização das mesmas.

Por outro lado, a orientação para a tarefa estará associada à importância dada ao esforço e à prática não comparativa, na qual o sucesso pode depender do trabalho árduo, da persistência e do gosto. A orientação para a tarefa parece também estar relacionada com o conceito de competência específica e modificável, muito determinada pela aprendizagem

(Sarrazin et al., 1995). Ou seja, há a percepção de que a performance individual é o resultado do melhoramento na execução de uma habilidade, factor este que leva os indivíduos a escolherem tarefas desafiadores, se esforcem e persistam na sua persecução, tornando-os por isso sujeitos com altos valores de motivação intrínseca.

4. ESTUDO 1 – Que perspectiva global ?

4.1. Introdução

No seguimento da revisão da literatura já feita neste estudo, será certamente importante fazer uma caracterização global da amostra no que diz respeito aos vários constructos que ao longo da mesma fomos abordando. Procurou-se saber qual o comportamento dos sujeitos analisados no que diz respeito aos seus objectivos de realização, à sua percepção de competência, aos seus níveis de motivação intrínseca e à sua intenção para a prática. Esta linha de investigação vem no seguimento dos objectivos traçados no capítulo 1 deste trabalho.

A especificidade da amostra usada neste trabalho impunha que se investigasse qual o seu comportamento em relação aos parâmetros atrás descritos dentro do contexto específico e ainda pouco estudado da Educação Física em localidades “menos centrais” do nosso país.

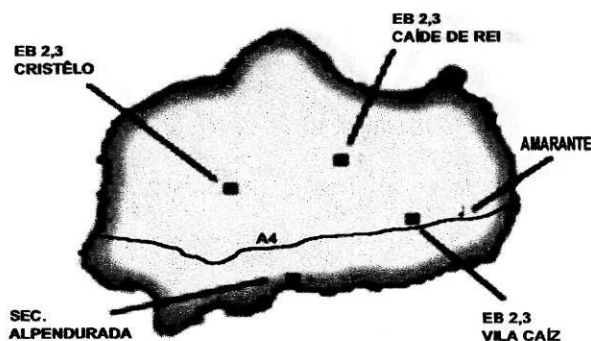
No seguimento do estudo feito por Duda e Whitehead (1998) será de esperar que a amostra analisada apresente uma maior orientação para a tarefa do que para o ego. Esperamos também os valores apresentados por estes indivíduos se situem dentro dos níveis já encontrados por outros autores, quer no que diz respeito à percepção de competência, quer no que diz respeito à motivação intrínseca. Para a análise da intenção para a prática os valores encontrados também não deverão afastar-se significativamente dos valores conhecidos para amostras similares.

4.2. Metodologia

4.2.1. Amostra e Procedimentos

Participaram neste estudo 631 alunos de 4 escolas da rede pública, pertencentes ao Centro de Área Educativa do Tâmega: Escola EB 2,3 de Caíde de Rei (CR), Escola EB 2,3 de Vila Caiz (VC), Escola EB 2,3 de Cristêlo (CRT) e Escola Secundária de Alpendorada (ALP). A escolha das escolas decorreu de um critério geográfico que salvaguardaria a representatividade de todas as escolas da área em estudo, como é apresentado no mapa abaixo.

MAPA 1 – C.A.E. do Tâmega. Localização geográfica das escolas que compõem a amostra.



Do total de alunos constituintes da amostra, 294 eram do sexo masculino e 337 do sexo feminino. A média de idades era de $13,49 \pm 1,22$ anos, sendo de $13,60 \pm 1,32$ anos para os rapazes e de $13,39 \pm 1,12$ anos para as raparigas.

No que diz respeito aos anos de escolaridade observados foram inquiridos alunos do 7º, 8º e 9º anos de escolaridade, estando a distribuição dos sujeitos por ano lectivo e a respectiva média de idades apresentada no quadro seguinte.

QUADRO I - Distribuição do número de alunos por ano de escolaridade, médias e desvios padrão das idades.

Anos de escolaridade	Média	D. P.	n
7º ano	12,69	±0,80	291
8º ano	13,66	±0,89	201
9º ano	14,87	±0,99	139

Quanto ao número e distribuição das turmas analisadas, participaram neste estudo 25 turmas divididas da seguinte forma:

QUADRO II - Distribuição do número de alunos por escolas, turmas e anos de escolaridade.

	VC		ALP		CR		CRT	
	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas	Alunos	Turmas
7º ANO	84	4	80	3	100	4	27	1
8º ANO	24	1	57	2	58	2	62	2
9º ANO	41	2			74	3	24	1
TOTAL	149	7	137	5	232	9	113	4

Será também importante expor a distribuição do número de alunos em cada escalão etário (anos de vida). Assim, com 12 anos, temos 140 alunos; com 13 anos, 215 alunos; com 14 anos, 160 alunos; com 15 anos, 77 alunos e por fim, com 16 anos ou mais, 39 alunos.

Inicialmente os alunos foram convidados a preencher os questionários, tendo sido informado que a sua participação era facultativa. O preenchimento dos questionários foi efectuado durante uma aula de Educação Física, tarefa

na qual os alunos foram auxiliados pelo professor da disciplina que esteve sempre presente. O tempo médio de preenchimento foi de 50 minutos. Nenhuma questão em particular levantou de uma forma constante dúvidas aos alunos.

4.2.2. Instrumentos

4.2.2.1. Objectivos de Realização

Por forma a poder avaliar os objectivos de realização (tarefa e ego) apresentados pelos alunos em contextos de actividade física como as aulas de Educação Física, foi utilizada a versão traduzida para português do *Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire* (TEOSQ, Duda e Nicholls, 1989), realizada por Fonseca e Biddle (1996), a qual se denomina por TEOSQp.

Para as diferentes afirmações do TEOSQp foi pedido aos alunos que pensassem quando se sentiam melhor sucedidos na Educação Física e que indicassem o seu grau de concordância com cada uma das 13 afirmações que constituem o questionário, numa escala de Likert (de 1 = *discordo totalmente* até 5 = *concordo totalmente*).

Este inquérito diz respeito à definição de percepção do sucesso em desporto, sendo que 7 afirmações reflectem a orientação para a Tarefa (por exemplo, “aprendo uma nova técnica esforçando-me bastante”) e as restantes 6 afirmações reflectem a orientação para o Ego (por exemplo, “consigo fazer melhor do que os meus amigos”).

Foi analisada a consistência interna dos itens das duas dimensões, para o estudo em causa, através do cálculo do alfa de Cronbach, tendo os

resultados encontrados (tarefa= 0,72 e ego= 0,83) revelado boa fiabilidade, semelhante à encontrada por Fonseca e Biddle (1996).

4.2.2.2. Percepção de Competência

Para avaliar a competência percebida utilizámos a escala da competência desportiva do *Physical Self-Perception Profile* (PSPP) de Fox e Corbin (1989), adaptado para a língua portuguesa por Fonseca (1999), denominando-se PSPPp.

Para as diferentes afirmações do PSPPp foi pedido aos alunos que pensassem no seu grau de semelhança com afirmações que descreviam o modo como algumas pessoas se vêem a elas próprias relativamente à actividade física ou desportiva. Esta semelhança foi registada para as 6 afirmações do questionário, numa escala de Likert (de 1 = *nada parecido comigo* até 5 = *totalmente parecido comigo*).

Foi também analisada a consistência interna da escala de competência desportiva do PSPPp, no que diz respeito a este estudo, através do cálculo do alfa de Cronbach. Da análise dos resultados verificámos que a consistência interna apresentava um alfa= 0,76, sendo estes resultados reveladores de boa fiabilidade, de acordo com o encontrado por Fonseca e Fox (2002).

4.2.2.3. Motivação Intrínseca

Para aceder aos níveis de motivação intrínseca dos sujeitos observados, foi utilizado o *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI, Ryan, 1982; McAuley, Duncan e Tammen, 1989), numa versão específica para Educação

Física, traduzido e validado para língua portuguesa por Fonseca e Paula Brito (2001).

Através das 18 afirmações que constituem o instrumento, pretende-se conhecer os níveis de motivação intrínseca como função aditiva de quatro dimensões subjacentes: 1) Gosto/Interesse (por exemplo, “Gosto bastante de Educação Física”); 2) Competência (por exemplo, “Penso que sou bastante bom na Educação Física”); 3) Esforço/Importância (por exemplo, “Dispendo muito esforço na Educação Física”); 4) Pressão/Tensão (por exemplo, “Sinto-me tenso quando faço Educação Física”).

As sub-escalas Gosto/Interesse e Competência têm 5 itens cada uma, enquanto que as sub-escalas Esforço/Importância e Pressão/Tensão têm apenas 4 itens.

Também para o IMIp (versão portuguesa do IMI, Fonseca, 1999), os alunos indicaram o seu grau de concordância com as afirmações numa escala de Likert (de 1 = *discordo totalmente* até 5 = *concordo totalmente*).

É importante realçar que para a sub-escala Pressão/Tensão, a cotação é inversa das restantes sub-escalas. Enquanto que para uma afirmação da sub-escala Competência, um valor alto (4 ou 5) significa que o inquirido concorda com a afirmação em causa e, por consequência, esta vai corresponder a maiores níveis de motivação intrínseca, numa afirmação da sub-escala Pressão/Tensão, o valor tem que ser invertido para que a concordância com afirmações sobre Pressão/Tensão não corresponda a mais altos níveis de motivação intrínseca. Para tal foi feita uma correspondência directa de valores, 5<>1; 4<>2; 3<>3; 2<>4; 1<>5. Contudo, o estudo de consistência interna através do cálculo do alfa de Cronbach, levou-nos a eliminar esta sub-escala (alfa = 0,47). Este procedimento está na linha de muitos outros estudos que ao eliminarem uma das escalas do IMI, conseguiram dar um melhor significado aos dados apresentados. Assim, de acordo com Fonseca e Paula Brito (2001) as particularidades psicométricas globais do instrumento mantêm-se estáveis independentemente do número

de sub-escalas utilizadas. São alguns os estudos (Goudas e Biddle, 1994; Goudas et al., 1994, cit por Fonseca e Paula Brito, 2001) que podemos encontrar nos quais os autores decidiram utilizar apenas três das quatro escalas do IMI.

Para as restantes sub-escalas, a análise da consistência interna, através do cálculo do alfa de Cronbach, revelou valores que nos permitiram usar os dados por elas fornecidos com poucas limitações (Gosto/Interesse - alfa = 0,71; Competência – alfa = 0,60; Esforço/Importância – alfa = 0,70. Os resultados são reveladores de boa fiabilidade e estão de acordo com o encontrado por Fonseca (1999) e Goudas e Biddle (1994)

4.2.2.4. Intenção para a Prática

Por fim, para avaliar a intenção para a prática utilizámos o Questionário sobre a Intenção de Praticar Desporto (QIPD) de Fonseca (1997).

Para as diferentes afirmações do QIPD foi pedido aos alunos que pensassem no seu grau de concordância com afirmações que descreviam diferentes níveis de intenção de praticar actividade física ou desportiva. Este grau de concordância foi registada para as 5 afirmações do questionário, numa escala de Likert (de 1 = *Discordo totalmente* até 5 = *Concordo totalmente*).

Foi também analisada a consistência interna do QIPD, no que diz respeito a este estudo, através do cálculo do alfa de Cronbach. Da análise dos resultados verificámos que a consistência interna apresentava um alfa = 0,90, sendo estes resultados reveladores de boa fiabilidade.

4.3. Resultados

Ao analisarmos as diferentes características da amostra, no que diz respeito aos seus objectivos de realização, à sua percepção de competência, aos seus níveis de motivação intrínseca e intenção para a prática de actividade física, podemos dizer que estes estão de acordo com a literatura consultada. No que diz respeito aos objectivos de realização estes dados convergem com os dos 71 estudos analisados por Duda e Whitehead (1998), nos quais foi utilizado o TEOSQ. Nestes estudos, os valores da orientação para a tarefa eram constantemente mais altos e apresentando menor variação do que os valores da orientação para o ego (Tarefa – $4,08 \pm 0,57$ e Ego – $2,87 \pm 0,81$). Do mesmo modo, e em contexto escolar, estes resultados estão de acordo com os encontrados por White e Duda (1994), Duda et al. (1995), Azenha e Fonseca (1997), Fonseca, Maia e Mota (1998) e Vidal (2001). Estes autores também constataram, de uma forma sistemática e significativa, que os alunos em geral apresentam valores mais altos para a tarefa e mais baixos para o ego.

QUADRO III - Médias e Desvios Padrão do TEOSQ, PSPP, IMI e QIDP do total da amostra.

	N	Média	D.P.
Tarefa	631	4,15	$\pm 0,49$
Ego	631	2,45	$\pm 0,87$
PSPP (PC)	631	2,90	$\pm 0,73$
IMI (G/I)	631	4,11	$\pm 0,63$
IMI (Comp.)	631	3,31	$\pm 0,63$
IMI (E/I)	631	3,98	$\pm 0,55$
INT. PRAT.	631	3,87	$\pm 0,96$

No que diz respeito à nossa amostra, também aqui os alunos demonstraram serem mais orientados para a tarefa do que para o ego. Essas diferenças podem ser confirmadas pelo resultado do *t-test* efectuado ($p < 0,01$).

Também neste quadro podemos constatar que o total da amostra apresenta um valor de percepção de competência de $2,90 \pm 0,73$, o que está em concordância com alguns dos estudos que consultámos (ver: Crocker, Eklund e Kowalski, 2000; Hayes, Crocker e Kowalski, 1999, Hagger, Ashford e Stambulova, 1998; Raudsepp, Liblik e Hannus, 2002; Welk, Corbin e Lewis, 1995).

No que diz respeito aos níveis de motivação intrínseca do total da amostra, os resultados encontrados apresentam-se consistentes com os de outros estudos de referência nesta área. Os valores das três escalas do IMIp utilizadas (Gosto/Interesse; Competência e Esforço/Importância) revelaram um cenário semelhante ao encontrado por Goudas, Biddle e Fox (1994), Duda et al. (1995), Seifriz, Duda e Chi (1992) ou mesmo Fonseca, Maia e Mota (1999). Os resultados encontrados permitem-nos dizer que se trata de uma amostra regular que não foge aos padrões já descritos por outros autores no que diz respeito à motivação intrínseca.

Por fim, os resultados registados para a intenção de praticar demonstraram uma clara intenção dos alunos em praticarem uma actividade física regular no futuro. Este resultados estão de acordo com um outro estudo realizado no enquadramento escolar português por Vidal (2001), no qual a autora verificou resultados semelhantes ($3,88 \pm 0,96$).

5. ESTUDO 2 – Que diferenças entre rapazes e raparigas ?

5.1. Introdução

À semelhança do que é apresentado em muitos estudos sobre objectivos de realização, da percepção de competência, da motivação intrínseca ou intenção para a prática, consideramos relevante conhecer quais as diferenças que se registavam entre os rapazes e as raparigas que constituíam a nossa amostra. Foram muitos os autores que, como nós abordaram estas diferenças. Por forma a termos uma ideia da dimensão deste facto, bastará consultar o estudo de compilação realizado por Duda e Whitehead (1998) no qual as autoras apresentam 71 estudos com dados de diferenças entre sexos no que toca aos objectivos de realização. Para as três outras áreas aqui abordadas este tipo de comparação também é muito utilizado. Tome-se por exemplo os estudos de Goodway e Rudisill (1996), Raudsepp, Liblik e Hannus (2002), Crocker, Eklund e Kowalski (2000) ou Hayes, Crocker e Kowalski (1999) só para citar alguns na área da percepção de competência; os de Goudas, Biddle e Fox (1994), Duda et al. (1994), Seifriz, Duda e Chi (1992) ou Fonseca, Maia e Mota (1999) para a motivação intrínseca ou mesmo os de Fonseca (1999) e Vidal (2001), para a intenção para a prática.

Da revisão a estes e outros estudos já feita neste trabalho, esperávamos que os sujeitos do sexo masculino apresentassem uma maior orientação para a tarefa e para o ego, se percepcionassem mais competentes para a prática das aulas de Educação Física, e demonstrassem

maior motivação intrínseca (em todas as suas componentes) e mostrassem maior intenção de praticar mais do que os do sexo feminino.

Assim, neste estudo investigámos as diferenças entre alunos de diferentes sexos, tentando compreender se este é ou não um dos factores que pode fazer variar a motivação durante a prática das aulas de Educação Física.

5.2. Metodologia

Para este estudo foi utilizada a mesma amostra, os mesmos procedimentos e os mesmos instrumentos que no ESTUDO 1 (Pág. 38).

5.3. Resultados

Objectivos de Realização

Por forma a melhor investigar do grau de significância das possíveis diferenças entre as médias dos dois sexos nas sub-escalas tarefa e ego, aplicou-se o teste *t-student*, sendo os índices de comparação respectivos apresentados no quadro seguinte.

QUADRO VI - Médias e Desvios Padrão do TEOSQ de mulheres e homens.

	Total		mulheres		homens		t-test
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
TEOSQ escalas							
Ego	2,45	±0,87	2,36	±0,85	2,55	±0,89	0,008 **
Tarefa	4,15	±0,49	4,10	±0,50	4,21	±0,47	0,005 **
* p < .05; ** p < .01							

Ao compararmos os resultados obtidos no TEOSQp verificamos que os valores da coluna das médias das raparigas são inferiores aos que se encontram na coluna dos rapazes ($p < 0,01$). Assim, confirma-se a hipótese postulada para este caso - os rapazes têm maiores níveis de orientação (quer para o ego quer para a tarefa) do que as raparigas e que os alunos em geral têm maior orientação para a tarefa do que para o ego (dado que já tínhamos analisado no ESTUDO 1).

Quanto às diferenças encontradas entre rapazes e raparigas, a literatura não aponta claramente um padrão muito consistente de resultados. Tomando como exemplo os estudos de Azenha e Fonseca (1997), Duda et al. (1995), Sarrazin et al. (1995), Williams e Gill (1995) ou mesmo de Fonseca e Maia (2000), nos quais os autores exploram as diferenças entre sexos, não se verificaram valores significativamente diferentes entre homens e mulheres. Por outro lado, nos estudos de White e Duda (1994), Fonseca, Maia e Mota (1998), os resultados apontam no sentido oposto, ou seja, estes autores encontraram diferenças estatisticamente significativas entre sexos, sendo constatada uma maior orientação para o ego por parte dos rapazes. No caso concreto deste estudo, as diferenças encontradas para os objectivos de realização (níveis de orientação para o ego e tarefa superiores nos homens), poderão ser, em parte, explicadas por dois factores: 1º- o grande número de sujeitos da amostra que expõe melhor as possíveis diferenças; 2º- pelas diferenças entre o envolvimento desportivo extracurricular dos

alunos do sexo masculino em relação aos do sexo feminino. É de notar que, para esta população, a percentagem de rapazes que estão directamente envolvidos em actividades desportivas extracurriculares de índole competitiva é muito superior à das raparigas (47,7% dos rapazes disseram estar envolvidos em actividades desportivas extracurriculares de índole competitiva, contra somente 10,7% das raparigas). Esta mesma explicação é apontada por White e Duda (1994), quando realçam a importância dos envolvimentos de competitividade elevada como, por exemplo, algumas das actividades extracurriculares (ex: futebol). Por outro lado, a maior orientação para a tarefa poderá estar relacionada com o contexto sobre o qual foi pedido aos alunos que respondessem aos questionários (aulas de Educação Física). As diferenças entre sexos podem dever-se aos efeitos dos estereótipos sociais e aos “valores masculinos” associados à participação desportiva (Weiss e Chaumenton, 1992 cit. Vidal, 2001).

Percepção de Competência

No que diz respeito à análise da amostra quanto às suas percepções de competência, os resultados referentes às médias e desvios padrão dos dois grupos a observar estão expostos no quadro seguinte.

QUADRO V - Médias e Desvios Padrão dos valores relativos à competência percebida, em função do género.

	Total		mulheres		homens		t-test
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
Percp. de Competência	2,90	±0,73	2,67	±0,69	3,16	±0,69	0,000**

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

Na comparação entre sexos, as diferenças encontradas são também aqui estatisticamente muito significativas. A nossa amostra revelou que os rapazes percepcionavam-se muito mais competentes para a prática das aulas de Educação Física do que as raparigas, o que confirmou claramente aquilo que tínhamos posto como hipótese em relação a possíveis diferenças no que diz respeito à percepção de competência.

Os resultados encontrados neste estudo estão em consonância com todos os estudos que foram consultados (capítulo 2). Nestes, os rapazes apresentavam médias significativamente superiores às das raparigas, caso também confirmado na nossa amostra.

Estas diferenças poderão ficar a dever-se ao tipo de envolvimento em actividades físicas fora das aulas de Educação Física que é, como referenciamos anteriormente (objectivos de realização, neste capítulo). Este mesmo facto foi apontado por todos os autores consultados. “Os rapazes eram fisicamente mais activos, logo tinham maior percepção de competência da força, da capacidade desportiva e da auto-estima física do que as raparigas” (Crocker, Eklund e Kowalski, 2000, p.391).

Motivação Intrínseca

A partir da amostra em estudo, foram também investigados os níveis de motivação intrínseca apresentados pelos sujeitos. Desta forma, e no que diz respeito à análise dos dados obtidos com o IMIp (Fonseca, 1999), passamos a apresentar, no quadro seguinte, os resultados referentes às diferenças entre homens e mulheres.

QUADRO VI – Médias e Desvios Padrão do IMIp para mulheres e homens.

	Total		mulheres		homens		t-test
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
IMI escalas							
Gosto/Interesse	4,11	±0,63	4,03	±0,69	4,21	±0,55	0,000**
Competência	3,31	±0,63	3,12	±0,62	3,53	±0,56	0,000**
Esforço/Importância	3,98	±0,55	3,89	±0,57	4,08	±0,51	0,000**
TOTAL IMI	3,79	±0,58	3,67	±0,61	3,94	±0,54	0,000**

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

Neste quadro estão expostos os valores encontrados para as diferentes escalas do IMIp, bem como os valores totais de motivação intrínseca, para rapazes, raparigas e total da amostra. Destacam-se desde já as muito significativas diferenças entre os dois grupos comparados. Todas as escalas tem médias significativamente diferentes entre rapazes e raparigas, apresentando os rapazes valores sempre superiores.

Para a amostra aqui em estudo, os resultados mostram que os rapazes gostam mais, sentem-se mais competentes e investem mais esforço nas aulas de Educação Física do que as raparigas. Ou seja, verificaram-se diferenças significativas nas sub-escalas Gosto/Interesse, Competência e Esforço/Importância, bem como no Total do IMI, situação prevista no início do estudo.

A explicação para os resultados encontrados pode passar pela própria natureza das diferenças entre sexos. Nestes escalões etários, os rapazes mantêm um comprometimento com as actividades desportivas em geral mais elevado do que as raparigas (dados já referidos anteriormente). Este envolvimento em actividades desportivas extracurriculares pode trazer, aos seus frequentadores, uma mais valia, nas suas capacidades reais de execução das tarefas práticas da aula, promovendo a sua percepção de competência desportiva (análise já efectuada nos pontos anteriores)

As diferenças encontradas não têm um reflexo muito evidente nos poucos estudos encontrados que, utilizando o IMI, apontassem diferenças consistentes entre os sexos. Assim, Duda et al. (1995), abordando esta questão, não obtiveram uma consistência de resultados aceitável, embora encontrassem diferenças significativas entre homens e mulheres nas escalas Competência (ver Duda et al., 1995). Outros estudos (ver: Chantal et. al., 1996; Fortier et. al., 1995; Pelletier et al., 1995) apontam para diferenças contrárias às registadas para nossa amostra. Ou seja, o sexo feminino apresentava maiores valores de motivação intrínseca do que o sexo masculino.

Contudo, a experiência de campo como professores de Educação Física, conhecedores da realidade a estudar, levaram-nos a pôr como hipótese a existência de diferenças entre sexos, hipótese essa que se veio a confirmar totalmente.

Intenção para a Prática

Também para a intenção de praticar nas aulas de Educação Física apresentada pelos sujeitos, foi efectuado um estudo comparativo entre sexos. Os dados estão expostos no quadro seguinte.

QUADRO VII - Médias e Desvios Padrão da Intenção de praticar aulas de Educação Física para mulheres e homens.

	Total		mulheres		homens		t-test
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
Intenção de praticar	3,87	±0,96	3,66	±0,95	4,11	±0,93	0,000**

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

Na análise feita a este dados, os sujeitos do sexo masculino apresentaram valores de intenção para a prática significativamente superiores aos do sexo feminino. Estes resultados confirmam mais uma vez a hipótese de que os rapazes possuíam mais vontade de praticar as aulas de Educação Física do que as raparigas.

Estes dados estão de acordo com outros estudos semelhantes, nos quais os autores (Fonseca, 1999; Vidal 2001), analisaram esta realidade.

6. ESTUDO 3 – Que diferenças entre jovens de diferentes anos de escolaridade ?

6.1. Introdução

Ao consultarmos a literatura deste trabalho verificamos que esta indica caminhos distintos no que diz respeito à influência dos anos de escolaridade dos sujeitos nos diferentes constructos analisados. Deste modo, para os objectivos de realização podemos dizer que foram vários os autores (ver cap. 2.2.1) que ao investigarem esta ligação concluíram que uma maior idade parece estar relacionada com uma maior orientação para o ego. Sendo que a uma menor idade parece estar relacionada com uma maior orientação para a tarefa.

Assim, pusemos como hipótese que para os sujeitos em estudo, e considerando os três anos de escolaridade como patamares de idade (7º, 8º e 9º), os alunos que frequentavam o 7º ano seriam mais orientados para a tarefa do que os do 8º e estes do que os do 9º, e por outro lado, os do 9º seriam mais orientados para o ego do que os do 8º e estes do que os do 7º.

Quanto à percepção de competência a perspectiva é similar. À medida que aumentam os anos de escolaridade, previmos que fosse menor a competência percebida pelos sujeitos quanto às actividades a desenvolver nas aulas de Educação Física. Baseámos esta hipótese na convicção de alguns autores (Nicholls, 1992; Sarrazin et al., 1995) que afirmam que quanto mais velhos são os sujeitos maior capacidade de análise possuem para compreender quando são mais ou menos bem sucedidos, aumentando as hipóteses de o não serem.

No que diz respeito às possíveis variações da motivação intrínseca com os anos de escolaridade, a falta de estudos que abordassem esta realidade no nosso contexto, não nos indicava um padrão de resultados sólidos aos quais podessemos recorrer para formular uma hipótese concreta.

Por fim, e quanto à intenção de praticar apresentada pelos alunos dos três anos de escolaridade analisados, a revisão da literatura aponta para que sejam outros os factores que influenciam esta intenção, nomeadamente o sexo ou os objectivos de realização. À imagem do que já descrevemos para a motivação intrínseca, não encontramos na literatura consultada um suporte claro de qual seria a variação deste indicador com o aumento da idade, o que nos levou a não formular uma hipótese.

A utilização dos anos de escolaridade como patamares de idade justifica-se por dois motivos: 1º - As escolas estão organizadas por anos e não por idades, reflectindo estes um conjunto de práticas conjuntas entre um mesmo grupo de indivíduos; 2º - É demasiado estanque delinear um grupo de idades (p.e., dos 12 anos), sabendo que durante o mesmo ano lectivo os alunos “mudam” de idade, o que faz depender a inscrição desse indivíduo num determinado grupo, conforme a altura em que são passados os instrumentos. Assim, optámos pela segmentação por anos de escolaridade que, além de representarem em média os diferentes grupos de idade, diluem a variabilidade atrás descrita.

6.2. Metodologia

Para este estudo foi utilizada a mesma amostra, os mesmos procedimentos e os mesmos instrumentos que no ESTUDO 1 (Pág. 38).

6.3. Resultados

Objectivos de Realização

Por forma a melhor investigar sobre o grau de significância das possíveis diferenças entre as médias dos três anos nas sub-escalas tarefa e ego, aplicou-se uma ANOVA, sendo os índices de comparação respectivos apresentados no quadro seguinte.

QUADRO VIII - Médias e Desvios Padrão do TEOSQp para os 3 anos lectivos.

	Ego		Tarefa		n
	Média	D. P.	Média	D. P.	
Anos Lectivos					
7º Ano	2,54	±0,86	4,17	±0,52	291
8º Ano	2,45	±0,92	4,12	±0,47	201
9º Ano	2,25	±0,81	4,17	±0,46	139
p =	0,004 **		0,398		

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

Ao compararmos as médias dos diferentes grupos usando uma ANOVA, constata-se que existem diferenças significativas na orientação para o ego entre os 3 anos estudados, o mesmo não se verificando na orientação para a tarefa.

Nestes casos, os resultados encontrados contrariam por absoluto as hipótese atrás colocadas. No caso da orientação para a tarefa, não encontramos quaisquer diferenças entre os três grupos, e no caso da orientação para o ego, as diferenças encontradas têm uma tendência inversa à por nós preconizada. O teste *Scheffe* confirma esta afirmação demonstrando que as diferenças significativas encontram-se entre o 7º e o 9º ano de escolaridade, com uma redução da orientação para o ego à medida que os alunos avançam na sua carreira escolar.

Estes resultados (para o caso da orientação para a tarefa) vão ao encontro do já registado em anteriores estudos, para a realidade portuguesa, que exploravam as diferenças existentes para diversos grupos etários. Fonseca e Maia (2000) relatam a inexistência de diferenças significativas entre grupos de idade diferentes (10 anos – 18 anos), assim como Williams e Gill (1995), para anos de escolaridade distintos. "(...) as ligeiras diferenças entre valores médios indicados pelos atletas dos três grupos (idades diferentes) para os dois tipos de objectivos não atingiu expressão estatística em qualquer dos casos" (Fonseca e Maia, 2000, p.25).

Em total oposição está o conjunto de investigações reunidas por Duda e Whithead (1998), os resultados (crianças - tarefa = $4,24 \pm 0,58$; ego = $2,65 \pm 0,86$ / adolescentes - tarefa = $4,26 \pm 0,53$; ego = $2,92 \pm 0,94$) suportam, em parte, o preconizado por Nicholls (1992) quando defende que as crianças são naturalmente mais orientadas para a tarefa do que para o ego, contudo nenhum destes estudos se refere à realidade aqui estudada.

Os resultados deste último estudo, pode indiciar possíveis diferenças entre a realidade portuguesa e a realidade de outros países. A continuação da investigação deste tema no nosso país contribuirá certamente para esclarecer algumas das dúvidas aqui colocadas.

Percepção de Competência

Seguidamente, observámos as diferenças entre os 3 anos de escolaridade observados no que diz respeito à sua percepção de competência. Os valores estão apresentados no quadro IX.

QUADRO IX - Médias e Desvios Padrão do PSPPp para os 3 anos lectivos.

	Percepção de Competência		n
	Média	D. P.	
Anos Lectivos			
7º Ano	3,01	±0,71	291
8º Ano	2,83	±0,71	201
9º Ano	2,77	±0,78	139
p =	0,002	**	

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

Ao compararmos as médias dos diferentes grupos usando uma ANOVA, constata-se que existem diferenças significativas entre os 3 anos de escolaridade ($p < 0,01$). Os valores apresentados apontam para uma diminuição da percepção de competência à medida que vamos avançando na carreira escolar. Constata-se ainda que as diferenças mais relevantes (teste *Scheffe*) são entre grupos mais afastados na idade (7º e 9º), esbatendo-se as diferenças se considerarmos grupos mais próximos (7º e 8º p.e.).

Baseando-se nos conceitos propostos por Harter na sua *Competence Motivation Theory* (1978), vários autores propõem que por volta da idade de 12 anos a criança teria todos os pressupostos para avaliar correctamente a sua competência (ver: Harter, 1982; Roberts, 1994; McKiddie e Maynard, 1997; Sarrazin et al., 1995).

Como salienta Rudissil e colaboradores (1993):

“Aproximadamente aos 12 anos, as crianças são capazes de combinar toda a informação e avaliar com exactidão a sua competência, isto porque, nesta idade, alcançam um estado operacional de desenvolvimento cognitivo que lhes permite resolver problemas, ao contrário das dos 9 aos 11 anos”.

Esta afirmação aponta para a influência que a idade tem neste processo de tomada de consciência das nossas próprias percepções de competência.

McKiddie e Maynard (1997), Roberts (1994), Sarrazin et al. (1995), defendem que as crianças mais novas (antes dos 12 anos) parecem ter total crença na importância da aprendizagem ao ponto de fazer negligenciar o contributo das aptidões desportivas. Por oposição as mais velhas, passado o

otimismo do primeiro momento, são tomadas pela consciência da relativa estabilidade das performances. São estas portanto as razões que os autores apresentam, para acreditarem que o aumento da idade influencia o aumento da orientação para o ego e a diminuição da orientação para a tarefa, conduzindo-os a contextos de comparação social que, inevitavelmente, os indiciam em situações de incompetência.

Dos estudos consultados que se referiam ao contexto escolar ou desportivo (ver cap. 2.2.2.), nenhum investiga um padrão de variação da percepção de competência em relação à idade dos sujeitos. Paralelamente, quase todos os autores centravam o seu estudo na precisão da avaliação da competência em grupos de idade homogénea, na influência de factores como o sexo, a experiência/envolvimento desportivo ou então, não usavam amostras tão alargadas como a nossa em questões de faixa etária. Realçamos porém o estudo de Williams e Gill (1995) que, ao contrário do nosso estudo, não encontraram diferenças significativas entre 3 anos de escolaridade diferentes, usando porém uma realidade muito diferente da nossa (alunos coreanos).

A pouca base de apoio encontrada nos poucos estudos existentes não nos permitiu fazer um comparação clara entre resultados encontrados no nosso estudo e outros já existentes.

Motivação Intrínseca

Em paralelo com o que foi feito para os objectivos de realização e para a percepção de competência, foi realizado um estudo para saber das possíveis diferenças entre alunos de diferentes anos de escolaridade no que diz respeito à sua motivação intrínseca. Os resultados encontram-se expostos no quadro X.

QUADRO X - Médias e Desvios Padrão do IMIp para os 3 anos lectivos

	Gosto/Interesse		Competência		Esforço/Import.		TOTAL		n
	Média	D.P.	Média	D.P..	Média	D.P.	Média	D.P..	
Anos Lectivos									
7º Ano	4,10	±0,66	3,38	±0,63	4,00	±0,54	3,82	±0,59	291
8º Ano	4,13	±0,64	3,28	±0,59	3,98	±0,53	3,77	±0,59	201
9º Ano	4,13	±0,57	3,22	±0,66	3,95	±0,60	3,77	±0,61	139
p=	0,793		0,037 *		0,654		0,346		

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

Ao analisarmos os dados expostos no quadro (ANOVA), verificamos que não existem diferenças entre os anos lectivos estudados em duas das escalas de IMIp analisadas (Gosto/Interesse e Esforço/Importância). Contudo, existem diferenças significativas entre os anos de escolaridade analisados no que diz respeito á escala Competência (p< 0,05). Adicionalmente, e por forma a conhecer quais os grupos a que se referem as diferenças, aplicamos um teste *Scheffe*. Os resultados mostraram claramente que as diferenças verificadas se deviam aos valores apresentados pelo 7º e 9º anos. Estes resultados apontam para que quanto mais velhos são os alunos menos competentes se sentem na execução das tarefas da aula de Educação Física.

Parece não haver uma influencia clara da idade dos sujeitos e a sua motivação intrínseca, pelo menos nas componente Gosto/Interesse e Esforço/Importância.

O número de estudos neste campo é claramente escasso, Kim e Gill (1997) apontaram diferenças significativas entre anos de escolaridade diferentes num estudo feito com jovem coreanos. As autoras assinalara valores mais elevados na sub-escala competência (IMI) nos alunos que frequentavam anos mais baixos (e por isso mais novos). Estes resultados, embora apoiem totalmente os encontrados no nosso estudo, não podem por

si só apontar um padrão de comportamento. Há por isso que alargar a investigação a este tipo de realidade.

Intenção para a Prática

Também para intenção de praticar apresentada pelos sujeitos, no que concerne à aulas de Educação Física, foi efectuado um estudo comparativo entre anos de escolaridade. Os dados estão expostos no quadro seguinte:

QUADRO XI - Médias e Desvios Padrão da Intenção de praticar para os 3 anos lectivos.

	7°		8°		9°		p -
	Média	D. P.	Média	D. P.	Média	D. P.	
Intenção de praticar	3,84	±1,01	3,88	±0,93	3,91	±0,91	0,724

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

Da análise efectuada aos dados apresentados no quadro anterior ressalta a não existência de diferenças significativas entre os três anos lectivos no que diz respeito há intenção para a prática dos sujeitos da amostra. Nenhum dos anos lectivos analisados apresentou uma diferença significativa na intenção de praticar dos seus sujeitos em relação aos outros.

Esta evidência baseia-se nos valores de p obtidos da ANOVA aplicada aos três conjuntos.

Estes dados estão de acordo com os estudos que analisaram esta realidade em amostra como características semelhantes a esta. Vidal (2001), embora não utilizando totalmente o mesmo leque de anos lectivos por nós utilizado, também não obteve diferenças significativas entre os grupos por ela analisados.

7. ESTUDO 4 – Que relações entre os constructos ?

7.1. Introdução

A simples exposição dos valores dos diferentes constructos analisados neste trabalho dá, sem dúvida, uma visão clara das diferentes características da amostra por nós utilizada. Contudo, a leitura pura e simples de valores sobre uma maior orientação para a tarefa (p.e.) não nos dá uma visão tão global quanto gostaríamos das possíveis implicações desse facto. Dizer-se que um sujeito é mais ou menos orientado para a tarefa, não transmite informação suficiente para que daí se possa tirar alguma conclusão prática. Assim, propusemo-nos investigar todas as possíveis relações entre os conceitos até aqui apresentados, bem como o grau de grandeza dessas mesma relações.

A literatura existente neste campo (ver cap. 3) guiou-nos na procura de algumas relações já esperadas. Desta forma, postulamos como hipótese que a uma maior orientação para a tarefa corresponderia uma maior percepção de competência, um maior gosto e esforço, bem como uma maior vontade de praticar actividade física no futuro. Por outro lado, uma maior orientação para o ego indicaria uma menor intenção de praticar, bem como um menor gosto e esforço na mesma prática. Que uma maior percepção de competência corresponderia a um maior gosto e esforço na prática física. E por fim, que a maior intenção de praticar se relacionaria positivamente com a maior percepção de competência, com o maior gosto e esforço na prática de aulas de Educação Física e negativamente com a maior orientação para o ego.

Desta forma, investigamos as correlações entre estes conceitos por forma a poder confirmar, ou não, as nossas hipóteses.

7.2. Metodologia

Para este estudo foi utilizada a mesma amostra, os mesmos procedimentos e os mesmos instrumentos que no ESTUDO 1 (Pág. 38).

7.3. Resultados

De forma a melhor compreender as relações existentes entre as diferentes dimensões e dar resposta a algumas das hipóteses colocadas no capítulo 1 deste trabalho, desenvolvemos um outro estudo que visa a exploração das correlações dos parâmetros analisados. Assim, pretendeu-se saber quais as correlações entre os objectivos de realização (ego e tarefa), a percepção de competência e a motivação intrínseca e a intenção de praticar dos alunos da amostra.

No quadro seguinte apresenta-se a matriz de correlações de Pearson.

QUADRO XII - Correlação entre objectivos de realização, percepção de competência, motivação intrínseca e intenção de praticar.

	Tarefa	Ego	P. C.	Int. Praticar
Perc. Competência	0,246 **	0,195 **	1,000	0,240 **
Gosto / Interesse	0,387 **	-0,040	0,419 **	0,280 **
Competência	0,333 **	0,178 **	0,605 **	0,228 **
Esforço / Importância	0,405 **	0,029	0,368 **	0,258 **
Int. Praticar	0,259 **	-0,125 **	0,240 *	1,000

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

Da observação dos dados expostos no quadro, ressaltam de imediato as correlações fortemente positivas entre a orientação para a tarefa e a percepção de competência, o gosto em praticar, a competência durante a prática, o esforço desenvolvido, a motivação intrínseca total e a intenção de praticar. Todas estas relações se apresentam fortemente positivas, indicando que alunos mais orientados para a tarefa parecem perceberem-se mais competentes, gostar mais e esforçarem-se mais do que os menos orientados para a tarefa, mostrando, também, uma maior vontade de praticar.

Do mesmo modo, da literatura consultada (Duda et al. 1995; Fonseca, Maia e Mota, 1999; Goudas, Biddle e Fox, 1994; Lochbaum e Roberts, 1993 e Vidal, 2001), fica também a convicção que a orientação para a tarefa está mais relacionada com maiores níveis de gosto, competência, esforço e intenção para a prática. Como se verifica no estudo de Duda et al. (1995) a maior orientação para a tarefa está relacionada com os níveis de gosto pela prática, competência percebida e esforço desenvolvido durante a mesma prática. Estas evidências foram também verificadas num outro estudo já referido (Duda, 1992), no qual a autora verificou a correlação existente entre os sentimentos de gosto/interesse e aborrecimento com os tipos de objectivos (embora não utilizando o IMI). Este tipo de relação foi também, em parte, descrita por Seifriz, Duda e Chi (1992), num estudo feito com 105 basquetebolistas masculinos, com idades compreendidas entre os 14 e 19 anos de idade, verificando-se a relação positiva entre o gosto dos atletas e a sua maior orientação para a tarefa.

Também a competência parece relacionar-se com a orientação para a tarefa, sendo as questões relacionados com o controlo dos critérios de sucesso algo que parecem ter aqui um papel relevante. Esta relação entre a motivação intrínseca de forma geral e a orientação para a tarefa foi já abordada por Deci (1975, cit Duda et al. 1995) sugerindo que os

comportamentos intrinsecamente motivados seriam consequência da necessidade de nos sentirmos competentes.

Por fim, o esforço desenvolvido durante a prática parece também relacionar-se, com a orientação para a tarefa. Lochbaum e Roberts (1993), num estudo realizado sobre a relação entre as percepções das experiências desportivas e os tipos de objectivos, interligam a orientação para a tarefa com a crença de que o sucesso no desporto advém de esforço pessoal. Ou seja, os sujeitos que estavam mais orientados para a tarefa atribuíam ao esforço pessoal um elevada cota parte de “responsabilidade” no sucesso obtido.

Por outro lado, também se registaram correlações significativas entre a maior orientação para o ego e a percepção de competência durante e para a realização das aulas de Educação Física. Esta constatação realça o sentido independente dos dois objectivos de realização considerados neste trabalho (tarefa e ego), sendo contudo de salientar que estas correlações são mais fortemente positivas no caso de maior orientação para a tarefa.

Registou-se também uma correlação negativa entre a orientação para o ego e a intenção de praticar demonstrada pelos sujeitos. Fica evidente que para os alunos que se orientam mais para o ego existe uma menor intenção de praticar do que aqueles que apresentam uma menor orientação para o ego. Fica assim só parcialmente confirmado o esperado por nós, visto que não se confirmou a relação negativa entre uma maior orientação para o ego e o gosto e esforço percebidos pelos sujeitos durante as aulas de Educação Física.

Os resultados por aqui apresentados contradizem os encontrados por Vidal (2001). A autora verificou na amostra por ela estudada uma correlação positiva entre a orientação para o ego e a intenção de praticar. Contudo, é de ter em conta que este estudo foi realizado com alunos um pouco mais velhos

dos que faziam parte do universo por nós investigado, razão à qual se pode atribuir as diferenças aqui verificadas.

Também registamos uma correlação positiva entre a percepção de competência e o gosto e esforço demonstrado na realização das mesmas aulas, bem como com a intenção de praticar (embora esta menos significativa). Assim, os alunos que se percebem mais competentes parecem de uma forma geral mais motivados intrinsecamente e, por consequência, despendem mais esforço e gostam mais das aulas de Educação Física.

Estes resultados corroboram os de Markland (1999), que indica que a motivação intrínseca é causada pela percepção de competência, sendo o interesse e o gosto bons indicadores deste tipo de motivação. Os mesmos resultados foram confirmados por Woodcock e Corbim (1992, cit. Reis, 2000) e Williams e Gill (1995) que indicam que qualquer alteração da motivação intrínseca é mediada pela percepção de competência. São também estas autoras que confirmam as relações entre a percepção de competência dos alunos e o esforço por eles percebido durante a realização de aulas de Educação Física dos Estados Unidos da América. “Sentimentos de competência conduzem a maior interesse intrínseco, o que por sua vez leva a um maior esforço” (Williams e Gill, 1995).

Por fim, voltamos a encontrar fortes correlações entre a intenção de praticar e a percepção de competência, o gosto e o esforço durante a prática de aulas de Educação Física, bem como com a tarefa (positivamente) e com ego (negativamente) como já atrás mencionado.

Ressalta que o intuito final de prática parece estar dependente de uma maior orientação para a tarefa, um maior gosto e esforço na prática, bem como uma alta percepção de competência, por oposição a uma maior

orientação para o ego que parece induzir um menor intenção de praticar por parte dos sujeitos.

Esta cascata de relações, levou-nos a questionar qual a mais correcta organização hierárquica dos conceitos. Ou seja, qual o factor mais determinante (de todos os analisados) que poderia mais fortemente influenciar a vontade demonstrada pelos alunos em praticar ou não alguma actividade física. Pretendemos saber qual ou quais destes constructos aqui analisados seriam melhores indicadores de uma maior intenção de praticar por parte dos sujeitos. Desta forma, e recorrendo a análises estatísticas mais complexas, investigamos esta problemática, apresentando os resultados no estudo seguinte deste trabalho.

8. ESTUDO 5 – O que prediz a Intenção para a Prática ?

8.1. Introdução

Os problemas de falta de participação, empenhamento, esforço ou motivação dos alunos nas aulas de Educação Física são questões que urge, se não resolver, pelo menos, minorar, por forma a que o único enquadramento desportivo que realmente abrange todos os jovens portugueses possa continuar a cumprir o seu papel.

A consulta de anteriores estudos, dá-nos suporte para afirmar que os objectivos de realização, a percepção de competência e a motivação intrínseca têm uma acção determinante nas atitudes perante a actividade física regular. Em conformidade com o anteriormente exposto, consideramos que constitui-se de particular importância a investigação do impacto exercido pelos objectivos de realização, pelos níveis de competência percebida e pela motivação intrínseca nos indivíduos e na sua intenção de praticar uma actividade física.

Tem sido considerado (ver cap. 3) que enquanto a orientação para a tarefa parece proteger os níveis de motivação intrínseca, a orientação para o ego leva normalmente à sua redução, e que esses mesmos níveis constituem-se como preditores da intensidade e persistência com que os indivíduos se envolvem na prática física. Para além disso, também os níveis de percepção de competência parecem constituir-se como condutores desse mesmo modo (Fonseca, 1999).

Assim, foi nosso propósito, com base nos conhecimentos sobre objectivos de realização, percepção de competência e motivação intrínseca,

discriminar os jovens que tencionavam praticar, nos tempos mais próximos, uma actividade física ou desportiva, daqueles que o não tencionavam fazer.

Pela análise de todos os dados colectados, pusemos como hipótese que a maior orientação para a tarefa e o maior gosto e esforço no desenvolvimentos das acções seriam os principais factores determinantes da maior intenção de participação dos sujeitos na actividade física, e que a maior orientação para o ego condicionaria negativamente a intenção de praticar dos sujeitos.

8.2. Metodologia

Para além do preenchimento dos instrumentos já referidos (ESTUDO 1, pág. 38), foi igualmente pedido aos alunos que ajuizassem da sua vontade de iniciar ou manter uma prática física regular e sistemática. Com base nas respostas a estas questões, foram construídos dois grupos distintos no que concerne à intenção de praticar: 1) O dos que não tencionavam praticar uma qualquer actividade física regular nos próximos tempos, ou seja os que obtiveram scores < 2 , que neste trabalho se vai designar por NTP; 2) O dos que tencionavam praticar uma qualquer actividade física regular nos próximos tempos, ou seja os que obtiveram scores $> 4,5$, que neste trabalho se vai designar por TP. Desta separação a amostra ficou reduzida a 235 alunos, dos quais 17 integraram o grupo NTP e 208 o grupo TP.

No sentido de examinar eventuais diferenças entre os grupos NTP e NT, no que diz respeito às suas crenças sobre a natureza e determinantes dos objectivos de realização, da competência percebida, da motivação intrínseca para a prática de actividade física (p.e. aulas de Educação Física), recorreremos à técnica estatística da análise da função discriminante (AFD).

Um dos objectivos da AFD consiste na determinação da combinação das variáveis discriminantes seleccionadas que melhor maximize a diferença entre os grupos em análise, designada de função discriminante, e na predição da pertença dos sujeitos aos diferentes grupos, com base na posição por eles ocupada na linha que melhor separa os grupos, definida pela função discriminante identificada.

Paralelamente, um dos pressupostos fundamentais da AFD é o de que os grupos devem ser mutuamente exclusivos e exaustivos, entendendo-se a variável dependente, relativa à pertença a um grupo ou outro, como categórica, do tipo 0 ou 1, e não do tipo de escala ordinal (Mclaughlin, 1980, cit. Fonseca, 1999). Deste modo, construímos, como já referenciamos anteriormente, dois grupos (NTP e TP) claramente distintos e exclusivos, no que diz respeito à sua intenção ou não de praticar um actividade física regular.

Por forma a podermos interpretar a função discriminante identificada foi necessário atender aos valores dos seus coeficientes discriminantes estandardizados (CDE) e aos seus coeficientes estruturais (CE), valores que se apresentam no quadro seguinte. Enquanto que os coeficientes discriminantes estandardizados reflectem os índices de contribuição relativa de cada uma das variáveis na função discriminante, os coeficientes estruturais evidenciam as correlações entre cada uma das variáveis e o vector compósito dos scores, constituindo-se como muito úteis para indicar a magnitude relativa de cada uma delas na função (Fonseca, 1999).

8.3. Resultados

No quadro seguinte estão expostos os resultados da aplicação da AFD aos dados dos três instrumentos por nós utilizados neste trabalho.

QUADRO XIII - Coeficientes discriminantes estandardizados (CDE) e coeficientes estruturais (CE) da função discriminante.

Variáveis	CDE	CE	
TEOSQp - Tarefa	0,436	0,571	**
TEOSQp - Ego	-0,519	-0,339	*
PSPPp - Competência	-0,046	0,277	
IMlp - Gosto / Interesse	0,570	0,680	**
IMlp - Competência	0,099	0,406	**
IMlp - Esforço / Importância	0,131	0,427	**
Sexo	0,248	0,197	
Ano de escolaridade	0,387	0,258	

** - Muito significativo

* - Significativo

Ao analisarmos os coeficientes estruturais da função discriminante verificamos que a função identificada parece constituir-se como reflexo de uma atitude mais favorável à prática de uma actividade física ou desportiva de uma forma regular, sendo que as variáveis que mais significativamente contribuíram foram respectivamente: O Gosto/Interesse, a orientação para a tarefa, Esforço/Importância e a Competência do IMlp, secundadas pela orientação para o ego, isto de acordo com a sugestão do valor mínimo de 0,30 definido por Pedhazur (1982, cit Fonseca, 1999).

A seguinte fase da AFD consiste em interpretar o posicionamento dos grupos e dos sujeitos no espaço discriminante. No que diz respeito à posição dos grupos, os valores dos seus centroídes (NTP = - 1,290 e TP = 0,150) permitiu verificar que, consistentemente com os seus valores médios nas

diferentes variáveis, a função discriminante identificada se associou de uma forma mais evidente ao grupo TP.

Por fim, em relação ao posicionamento os sujeitos nos grupos, o ajuste global dos resultados revela que 74% da amostra foi correctamente classificada recorrendo à função discriminante identificada.

O quadro seguinte expõem os valores de classificação absolutos e relativos nos dois grupos.

QUADRO XIV – Classificação dos alunos com base na função discriminante.

GRUPO ACTUAL	Nº de casos	Grupo NTP	Grupo TP
NTP	17	10 (58,8%)	7 (41,2%)
TP	208	51 (24,5%)	157(75,5%)

Por forma a determinar se os grupos NTP e TP poderiam ser claramente discriminados por menos variáveis do que as oito inicialmente consideradas, decidimos recorrer ao método *Stepwise* da AFD. Os resultados desta análise estão exposto no quadro seguinte.

QUADRO XV – Variáveis mais discriminantes dos grupos NTP e TP.

Variáveis	Passo	λ	p
IMIp - Gosto / Interesse	1	0,940	0,000
TEOSQp - Ego	2	0,920	0,000
TEOSQp - Tarefa	3	0,900	0,000

Os resultados evidenciaram que apenas três das variáveis contribuíam efectivamente para maximizar as diferenças entre os dois grupos : Gosto/Interesse, Ego e Tarefa.

Desta forma e usando somente as variáveis que mais contribuíram para as diferenças registadas entre o grupo NTP e TP conseguiu-se um ligeiro melhoramento em relação à função discriminante inicial, no que diz respeito

à classificação dos sujeitos nos respectivos grupos. Assim, obtivemos uma taxa de posicionamento correcto de 75%, mais 1% do que na função discriminante original. O quadro seguinte expõe os resultados de classificação dos sujeitos por grupo deste segundo método.

QUADRO XVI – Classificação dos alunos com base na função discriminante *stepwise*.

GRUPO ACTUAL	Nº de casos	Grupo NTP	Grupo TP
NTP	17	12 (70,6%)	5 (29,4%)
TP	208	52 (25,0%)	156(75,0%)

Os resultados por nós encontrados providenciaram, de uma forma geral, suporte para as duas hipóteses por nós colocadas neste estudo. Através da análise dos coeficientes estruturais da AFD concluímos que para este caso são os objectivos de realização e a motivação intrínseca (gosto) os principais condicionadores da intenção de praticar dos sujeitos. Também se verificou que a orientação para o ego contribuía negativamente para a intenção de praticar dos sujeitos, confirmando-se também por nós esperado após a consulta da literatura disponível.

Estas foram também, em grande medida, as conclusões retiradas por Fonseca (1999), quando afirma que os sujeitos que mostram mais intenção para a prática de actividade física estavam também mais motivados intrinsecamente e mais orientados para a tarefa do que os que não mostravam interesse em o fazer. Outros autores (Biddle e Soons, 1997 e Lintunen et al., 1997 cit. Fonseca, 1999) também encontraram resultados semelhantes, nos quais tanto a motivação intrínseca como a orientação para a tarefa eram as variáveis mais preponderantes na intenção ou não de praticar dos sujeitos inquiridos.

Esta ideia é reforçada com os resultados encontrados por nós na análise *stepwise* da AFD. Aqui fica claro que são o maior gosto ou interesse

pela actividade, uma maior orientação para a tarefa e menor orientação para o ego, os principais factores de diferença entre os alunos que tencionam praticar ou não.

9. Discussão geral

O trabalho desenvolvido recaiu sobre uma população de alunos do 3º ciclo do Ensino Básico do sistema oficial português, por forma a conhecer melhor as possíveis relações entre os objectivos de realização, a percepção de competência, motivação intrínseca e intenção para a prática desportiva. Os resultados apresentados neste estudo revelam que os objectivos de realização, a percepção de competência e a motivação intrínseca são factores a ter em conta, quando se investiga questões relacionadas com a intenção de praticar de crianças envolvidas nas actividades físicas escolares (i.e. Educação Física).

Perante os resultados apresentados podemos dizer que os alunos do 3º ciclo do Ensino Básico em Portugal parecem ser mais orientados para a tarefa do que para o ego durante a frequência das aulas de Educação Física. Paralelamente, estes alunos apresentam níveis de percepção de competência e motivação intrínseca “normais” quando comparados com populações semelhantes.

Por outro lado, foram também registadas claras diferenças entre os alunos do sexo masculino e o do sexo feminino no que concerne aos objectivos de realização, percepção de competência e motivação intrínseca (Cap. 5). Os rapazes demonstraram serem mais orientados para o ego e para a tarefa do que as raparigas. A este facto não deverão estar alheios dois factores que importa ressaltar: por um lado, a envolvência em actividades desportivas de índole competitiva fora do enquadramento da escola, e por outro, os estereótipos masculinos em relação à participação na actividade física. Assim, a participação em actividades físicas de cariz

competitivo parece ter uma significativa influência na maior orientação para o ego dos alunos, visto a enorme diferença que apresentavam os dois grupos em relação a essa participação. Constata-se pois que os rapazes são mais orientados para o ego mas também apresentam uma taxa de ocupação dos tempos extra-curriculares, em actividades competitivas, muito superiores às das raparigas. Também aqui, a aula de Educação Física “sofre” a influência deste tipo de estereótipo comportamental, tornando este facto ainda mais relevante quando o envolvimento sociocultural da amostra em causa (interior Norte) o potencia.

No que diz respeito à maior orientação para a tarefa apresentada pelos rapazes, esta não estará certamente alheia ao envolvimento ao qual se referiu o estudo. Consideramos a realidade escolar da Educação Física como um meio que não induz altos níveis de competitividade entre alunos, podendo este facto explicar as diferenças encontradas. Sabemos que o contexto escolar é muito mais caracterizado pelo envolvimento na tarefa do que no ego, sendo as realizações implementadas pelos professores tendentes a valorizar factores como o empenhamento, o esforço ou até o gosto que os alunos têm na execução das tarefas. O desenvolvimento da actividade física centra-se mais no “fazer bem” e menos no “ganhar aos outros”.

Podemos concluir então que os rapazes são mais orientados quer para o ego quer para a tarefa do que as raparigas devido fundamentalmente ao seu diferente envolvimento nas actividades físicas dentro e fora da escola.

Ao utilizar a escala de percepção de competência desportiva do PSPPP foi nosso interesse constatar qual o entendimento que os alunos tinham das suas capacidades desportivas para as aulas de Educação Física. Dos resultados pode-se concluir que a maior parte dos rapazes percebem-se mais competentes para a actividade física (nas aulas) do que as raparigas. Mais uma vez pensamos ser importante o papel que os preconceitos referentes às diferenças entre sexos têm na participação e na concepção de

comportamentos dos alunos. O que se espera que um rapaz faça condiciona certamente aquilo que ele faz, e vice-versa. Assim, o grupo masculino ao apresentar níveis de actividade física mais elevados condiciona (para níveis superiores) a sua percepção de competência desportiva.

Na sequência das conclusões descritas anteriormente constata-se que para a competência percebida referente aos valores do IMIp, também os rapazes se apresentam mais competentes do que as raparigas, confirmando os dados já obtidos com o PSPPp. Estes valores, associados aos do gosto/interesse pela actividade física e aos do esforço despendido demonstram que, no total, os sujeitos do sexo masculino apresentam valores superiores aos do sexo feminino para a motivação intrínseca.

Poderá assim dizer-se que os rapazes apresentam níveis de motivação intrínseca total significativamente superiores aos das raparigas, alicerçados sobretudo no maior gosto pela disciplina, no maior esforço despendido nas aulas e na maior percepção de competência que demonstram.

Em consonância com os pressupostos teóricos que estiveram na base deste trabalho constatamos que, também em relação às diferenças na intenção de praticar entre rapazes e raparigas, estas estavam no seguimento das conclusões atrás expostas. Podemos concluir que os rapazes mostravam mais intenção de praticar uma actividade física, num futuro próximo, do que as raparigas.

Tudo isto suporta claramente o exposto por muitos autores (p.e. Duda, 1992 e Roberts, 1992): os sujeitos que são mais orientados para a tarefa percebem-se mais competentes, mais motivados intrinsecamente e demonstram mais vontade de praticar do que os menos orientados para a tarefa. Ou, por outro lado, os sujeitos mais orientados para o ego tendem a perceberem-se menos competentes, menos motivados intrinsecamente e demonstram menos vontade de praticar do que os menos orientados para o ego.

Quanto à análise das possíveis diferenças para aos objectivos de realização entre anos lectivos diferentes, os dados permitem-nos concluir que não se verifica uma tendência muito clara quando às diferenças entre alunos mais novos e mais velhos nas duas orientações observadas (ego e tarefa). O estudo presente mostra um sentido oposto a outras investigações realizados na mesma área, sendo por outro lado suportado por outras tantas. Embora o número de estudos para a realidade portuguesa seja ainda um pouco escasso, começa-se a perceber uma tendência algo diferente de outras realidades; convém por isso continuar a investigar.

No que diz respeito aos resultados emergentes da investigação que empreendemos para saber quais as diferenças entre anos lectivos diferentes, quanto à sua percepção de competência, estes revelaram algumas diferenças entre os grupos mais novos e mais velhos. Concluimos que os alunos tendem a sentir-se menos “desportivamente competentes” à medida que vão ficando mais velhos. Neste ponto, o consenso quanto aos resultados obtidos em vários estudos é claramente mais alargado. As teorias mais recentes corroboram os nossos resultados (ver cap. 2.2.2).

Quanto às possíveis diferenças, nos níveis de motivação intrínseca, entre os três anos lectivos analisados, observamos que somente a sub-escala competência acusava algum tipo de distinção entre os grupos. Este facto, por si só, não induz a diferenças na motivação intrínseca entre 7º, 8º e 9º; contudo, corrobora as diferenças encontradas na percepção de competência com o PSPPp. Concluimos, portanto, que a progressão dos alunos na carreira escolar parece não conduzir a diferenças significativas nos seus níveis de motivação intrínseca.

O mesmo quadro de resultados foi encontrado para a intenção de praticar dos 3 níveis. A variação de anos de escolaridade parece também não ter qualquer influência na intenção demonstrada pelos sujeitos em, num futuro próximo, praticarem um actividade física regular.

A análise da literatura não só nos mostrou a importância de conceitos como os objectivos de realização, a percepção de competência, motivação intrínseca ou intenção para a prática, como também a importância da relação entre eles. Esta análise sugere que a forma como cada indivíduo define o seu próprio critério de sucesso, influencia não só a sua percepção de competência, os seus níveis de motivação intrínseca e consequentemente a sua intenção de praticar uma actividade física.

O tratamento dos dados deste estudo revelou evidentes correlações positivas entre a orientação para a tarefa, a percepção de competência, a motivação intrínseca e a intenção para a prática. Paralelamente, também os alunos mais orientados para o ego mostraram sentirem-se mais competentes do que os menos orientados ego, revelando todavia uma relação negativa entre uma maior orientação para este tipo de objectivo e a intenção para praticar.

Constata-se então que, embora pareça haver uma relação positiva dos dois tipos de orientação com a percepção de competência, esta é mais consistente com a orientação para a tarefa. Isto leva-nos a dizer que alunos mais orientados para a tarefa vêem-se como mais competentes dos que os mais orientados para o ego. Por outro lado, uma maior orientação para a tarefa não conduz somente a mais altos sentimentos de competência; o esforço e gosto pela participação são também características registadas nestes sujeitos. Além disso, os alunos que demonstram uma maior orientação para a tarefa são também os que apresentam maiores níveis de intenção para a prática.

Podemos concluir então que se, por um lado, os alunos mais orientados para a tarefa se percebem mais competentes, sentem mais gosto e mais esforço na execução das actividades físicas da aula de Educação Física, expressando consequentemente maior vontade de continuar a praticar uma qualquer actividade, por outro lado, os mais orientados para o ego, embora

se sintam igualmente competentes, demonstram uma menor intenção de praticar do que os outros.

Por fim, foi possível concluir que os alunos que apresentam níveis de percepção de competência mais elevados são também os que se esforçam e gostam mais das aulas, ou seja aparentam possuir mais altos valores motivação intrínseca.

Sintetizando, um aluno que se encontra mais orientado para o Ego, depara-se com um situação de menor controlo dos critérios de sucesso; mesmo sendo trabalhador, empenhado e atento, se o seu critério de sucesso depender de "ganhar aos outros", o *locus* de controlo é externo, logo pouco controlável. Esta sensação de pouco controlo pode conduzir a uma redução da percepção de competência nomeadamente através de situações de derrota, conduzindo a diminuições na motivação intrínseca. Por outro lado, quando um aluno se encontra mais orientado para a tarefa, não se envolve em situações de confronto como forma de se sentir mais bem sucedido, logo só depende de si o controlo de grande parte os critérios de sucesso. Neste caso, assistimos a uma melhoria da percepção de competência e consequente incremento da motivação intrínseca. Constata-se também que estas relações causais podem ter uma influência na forma como os alunos encaram a actividade física no futuro.

Ao analisarmos quais as variáveis (objectivos de realização, percepção de competência ou motivação intrínseca) que mais influência tinham na intenção de praticar dos sujeitos, concluímos que é o gosto pela actividade desenvolvida e a maior orientação para a tarefa os dois factores preponderantes no aumento dessa mesma intenção. Contrariamente, detectamos que a maior orientação para o ego funcionaria como factor inibidor da intenção de praticar.

Todas estas constatações revelam-se de alguma relevância, sendo muitos os autores que têm fundamentado a importância da elevada

orientação para a tarefa no empenhamento e persistência dos sujeitos nas práticas físicas (Roberts, 1992).

Partindo deste princípio, parece pertinente que durante as actividades físicas, professores, treinadores, etc..., criem ambientes que conduzam os alunos a uma maior orientação para a tarefa, pois, esta parece conduzir ao aparecimento e desenvolvimento de atitudes favoráveis aos processos de aprendizagem.

Julgamos que a disciplina de Educação Física é um meio ideal de criação deste tipo de envolvimentos. Têm, portanto, os seus responsáveis, que dar mais ênfase às condutas que caracterizam este tipo de orientação, por forma a potenciá-las. Este conhecimento pode fornecer mais uma arma aos profissionais de Educação Física, permitindo-lhes conduzir melhor o processo de ensino/aprendizagem.

Contudo, esta não parece ser a única forma de atingir o objectivo último, o da maior e melhor participação dos alunos nas aulas de Educação Física. Para além da criação de envolvimentos que potenciem uma maior orientação para a tarefa, também a criação de situações específicas nas quais os alunos possam obter sucesso, toma uma relevância significativa. A adaptação do nível de dificuldade de uma determinada proposta constitui um meio de promover um aumento da percepção de competência dos seus intervenientes. Ninguém consegue sentir-se muito competente se não consegue executar com sucesso uma tarefa.

10. Conclusões e recomendações

Em suma, com este estudo foi possível:

- i) Confirmar que os alunos do 3º ciclo do ensino oficial português, da população estudada, são mais orientados para a tarefa do que para o ego e apresentam níveis de percepção de competência, motivação intrínseca e intenção para a prática semelhantes a alunos de outros enquadramentos.
- ii) Constatar que as diferenças entre sexos no que diz respeito aos objectivos de realização, percepção de competência, motivação intrínseca e intenção para a prática parecem sugerir que o envolvimento desportivo extra-escolar tem um papel relevante nessas diferenças.
- iii) Constatar que as diferenças entre anos lectivos parecem ser ligeiras e verificam-se somente na orientação para o ego e na percepção de competência.
- iv) Verificar a existência de fortes correlações positivas entre a orientação para a tarefa e percepção de competência, motivação intrínseca e intenção para a prática, por oposição a uma correlação negativa entre orientação para o ego e intenção para a prática.
- v) Discriminar os alunos que tencionavam praticar uma actividade desportiva regular dos que não o tencionavam fazer, com base na análise nos seus objectivos de realização e motivação intrínseca (gosto / interesse pela actividade).

De tudo o que foi concluído é no entanto importante fazer uma ressalva. A aplicação prática dos resultados não pode, nem deve, ser linear (embora muito gostaríamos que fosse), visto que o presente estudo incide sobre um realidade ainda pouco estudada. Como foi referido nos objectivos do trabalho, a maioria dos estudos não incide nem na realidade portuguesa, nem no tipo de envolvimento geográfico, estando a atenção bastante mais virada para a vertente competitiva e junto dos grandes centro urbanos. As conclusões aqui apresentadas são portanto como um banco de ensaios que necessita certamente de ser melhorado e exaustivamente confirmado em futuros estudos. Talvez assim, os profissionais ligados à orientação de actividade física com crianças e jovens possam dispor de mais instrumentos para fazerem face a um dos problemas que afecta a sociedade actual.

Como já foi anteriormente referido, o estudo da **Motivação** em contextos de actividade física ou desportiva, denota uma clara falta de informação sobre a área da educação escolar, mais precisamente sobre a **Educação Física**, especialmente no nosso país. O estudo da **Motivação** não se pode só cingir às questões ligadas à competição ou ao alto rendimento. A escola representa, em Portugal, um grande espaço de interacção educativa que necessita de ser suportada em conhecimentos que reflectam os verdadeiros contextos existentes.

Deste modo, será importante intensificar o número de estudos sobre **Motivação** que se debrucem sobre a realidade escolar, em geral, e da **Educação Física**, em particular.

Além de nos parecer importante que este estudo fosse replicado para que se pudessem confirmar ou não os resultados obtidos, queríamos deixar como sugestão para novas investigações que este tipo de trabalho fosse desenvolvido, por exemplo, fazendo a diferenciação entre alunos com experiência desportiva extracurricular e sem experiência desportiva extracurricular. Poderá ser também interessante fazer a distinção entre as

diferentes realidades que podemos encontrar em escolas com ou sem áreas desportivas cobertas, ou ainda, intentar uma investigação baseada nos dados por esta recolhidos, na qual se tentaria manipular o envolvimento da aula de Educação Física, por forma a melhorar os níveis de intenção para a prática. De qualquer forma, será sempre importante conhecer novos factores que influenciem estes constructos teóricos.

Não queremos contudo, fazer destas sugestões, obrigatoriedades para quem se debruça sobre a psicologia do desporto; no entanto, julgamos serem questões importantes que poderiam contribuir para o melhor desenvolvimento quer da Educação Física, quer da Psicologia do Desporto em Portugal.

11. Bibliografia

Ames, C. (1992). Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In G. Roberts (Eds), Motivation in sports and exercise. Illinois, Human Kinetics. (pp. 31-55).

Azenha, L. e Fonseca, A. (1997). Como entendem os alunos da disciplina de desporto o sucesso nas suas actividades desportivas: O estudo do caso de uma escola secundária. Comunicação apresentada no V Congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos P.L.P.. Maputo, Moçambique.

Bakker, F., Whiting, H., van der Burg, H. (1994). Motivation in Sport. Psychology Concepts and Applications. New York.

Barber, H. (1998). Examining Gender Differences in Sources and Levels of Perceived Competence in Interscholastic Coaches. Sport Psychologist. 12 (3), 237-252.

Behlendorf, B., Macrae, P. e Vos-strache, C. (1999), Children's Perception of Physical Activity for Adults: Competence and Appropriateness. Journal of Aging and Physical Activity. 7 (4), 354-373.

Biddle, S. (1997). Cognitive Theories of Motivation and Physical Self. In Fox, K. (Eds), The Physical Self: From Motivation to Well-Being, Human Kinetics. (pp. 59-82).

Biddle, S. e Armstrong. N. (1992). Children's Physical Activity: an Exploratory Study of Psychological Correlates. Social Science Medicine. 34, 325-331.

Brustad, R. (1993). Youth in Sport: Psychological Considerations. In Singer, R.; Murphey, M.; Tennant, L. (Eds), Handbook of Research of Sport Psychology, International Society of sports Psychology. (pp. 695-717).

Chantall, Y. et al. (1996). Motivation and Elite Performance: An Exploratory Investigation with Bulgarian Athletes. . International Journal of Sport Psychology. 27, 173-182.

Crocker, P., Eklund R. e Kowalski, K. (2000). Children's Physical Activity and Physical Self-Preception. Journal of Sport Science. 18, 383-394.

Deci, E. (1977). Intrinsic Motivation: Theory and Application. In D. Landers, e R. Christina, (Eds), Psychology of Motor Behavior and Sport, Illinois: Human Kinetics. (pp. 388-391).

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

Digelidis, N. e Papaionnou, A. (1999). Age Group in Intrinsic Motivation, Goal Orientation and Perceptions of Athletic Competence, Physical Appearance and Motivation

Climate in Greek Physical Education. Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports, 9 (6), 375-380.

Duda, J. (1992). Motivation in Sport Settings: A Goal Perspective Approach. In G. Roberts (Eds), Motivation in sports and exercise, Illinois, Human Kinetics. (pp. 57-91).

Duda, J. (1993). Goals: A Social-cognitive Approach to the Study of Achievement Motivation in Sport. In Singer, R.; Murphey, M.; Tennant, L.(Eds), Handbook of Research of sport Psychology, International Society of Sports Psychology. (pp. 421- 436).

Duda, J. (1996). Maximizing Motivation in Sport and Physical Education Among Children and Adolescents: The Case for Greater Task Involvement. Quest. 48, 290-302.

Duda, J. (2001). Achievement Goal Research in Sport: Pushing the Boundaries and Clarifying Some Misunderstandings. In G. Roberts (Eds), Advances in Motivation in sport and Exercise, Illinois, Human Kinetics. (pp. 129-182).

Duda, J. et al. (1995). Task and Ego Orientation and Intrinsic Motivation in Sport. International Journal of Sport Psychology. 26, 40-63.

Duda, J. E Nicholls, J. (1989). Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ). Não publicado. Universidade de Perdue, EUA.

Duda, J. e White, S. (1992). The Relationship of Goal Perspectives to Beliefs About Success Among Elit Skiers. Sport Psychologist. 6, 334-343.

Duda, J. e Whitehead, J. (1998). Measurement of Goal Perspective in the Physical Domain. In J. Duda (Eds). Advances in Sport and Exercise Psychology Measurement, Fitness Information Technology, Inc., Morgantown, West Virginia, USA. (pp. 21-48).

Duda, J. e Zellner, S. (1996). The Relationship Between Goal Orientation, Beliefs About the Causes of Sport Sucies, and Trait Anxiety Among High-School, Intercollegiante, and Recreational Sport Participantes. Sport Psychologist. 10 (1), 58-72.

Duncan, T. e Duncan, S. (1991). A Latent Growth Curve Approach to Investigating Devolpmental Dynamics and Correlates of Changes in Children's Perceptonal of physical Competnrce. Research Quarterly of Exercise and Sport. 62 (4), 390-398.

Dunn, J. e Watkinson, E. (1994). Astudy of the Relationship Between Physical Awkwardness and Children's Perceptions of Physical Competence. Adapted Physical Activity Quarterly, 11, 275-283.

Dweck, C. (1986). Motivational Processes Affecting Learning. American Phychologist. 41, 1040-1048.

Fonseca, A. (1993). Percepção da Causalidade Subjacente aos Resultados Desportivos. Dissertação apresentado às provas de APCC. FCDEF, Universidade do Porto.

Fonseca, A. (1993b). Motivação Para a Prática Desportiva. Relatório Apresentado às Provas de APCC. FCDEF, Universidade do Porto.

Fonseca, A. (1997). Questionário sobre a intenção de praticar desporto. Trabalho não publicado – FCDEF, Universidade do Porto.

Fonseca, A. (1999). Atribuições em Contextos de Actividade Física de Desportiva. Dissertação de Doutoramento – FCDEF, Universidade do Porto.

Fonseca, A. (2000). A Motivação do Jovens para o Desporto e os seus Treinadores. In Garganta, J. (Eds), Horizontes e Órbitas no Treino dos Jogos Desportivos, FCDEF, Universidade do Porto.

Fonseca, A. e Biddle, S. (1996). Estudo inicial para a adaptação do Task and Ego Orientation in Sports Questionair (TEOSQ) à realidade Portuguesa. Programa e Resumos da IV Conferência Internacional "Avaliação Psicológica: Forma e Contextos" e II Mostra de "Provas Psicológicas em Portugal". Universidade do Minho.

Fonseca, A. e Fox, K. (2002). Como avaliar o modo como as pessoas se percebem fisicamente? Um olhar sobre a versão portuguesa do Physical Self-Perception Profile (PSP). Revista Portuguesa de Ciências do Desporto, FCDEF, Universidade do Porto, Vol. 2, N. 5, Julho-Dezembro,

Fonseca, A. e Maia, J. (2000). A Motivação dos Jovens para a Prática Desportiva Federada. Lisboa. Centro de estudos e formação desportiva.

Fonseca, A., Maia, J., e Mota, J. (1999). Objectivos de Realização e Motivação Intrínseca para a Prática da Educação Física. 1º Congresso Internacional de Ciências do Desporto. FCDEF, Universidade do Porto.

Fonseca, A. e Paula Brito, A. (2001). Propriedades Psicométricas da Versão Portuguesa do *Intrinsic Motivation Inventory* (IMI) em contextos de actividade física e desportiva. Análise Psicológica. 1 (XIX), 59-76.

Fortier, M, et al. (1995). Competitive and Recreational Sport Structures and Gender: A Test of Their Relationship With Sport Motivation. International Journal of Sport Psychology. 26, 24-39.

Fox, K. e Corbin, C. (1989). The Physical Self-Perception Profile: Development and Preliminar Validation. Journal of Sports e Exercice Psychology. 11, 408-430.

Gargia, R. e Queirós, P. (2001). A Educação Física Perante os Novos Valores Sociais. Praxis da Educação Física e dos Desportos. UERJ. No prelo.

Goodway, J. e Rudisll, M. (1996). Influence of a Motor Skill Intervention Program on Perceived Competence of At-Risk African American Preschoolers. Adapted Physical Activity Quarterly. 13, 288-301.

Goudas, M. e Biddle, S. (1994). Perceived Motivacional Climate and Intrinsic motivation in School Physical Education Classes. European Journal of Psychology of Education. 9 (3), 241-250.

Goudas, M., Biddle, S. e Fox, K. (1994). Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in Physical Fitness Testing with Children. Pediatric Exercise Science. 6, 159-167.

Hagger, M., Ashford B. e Stambulova, N. (1998). Russian and British Children's Physical Self-Perception and Physical Activity Participation. Pediatric Exercise Science. 10, 137-152.

Harter, J. (1978). Effectance Motivation Reconsidered: Toward a Development Model. Human Development, 1, 34-64.

Harter, J. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. Child Development, 53, 87-97.

Hayes S., Crocker, P. e Kowalski, K. (1999). Gender Differences in Physical Self-Perceptions, Global Self-Esteem and Physical Activity: Evaluation of the Physical Self-Perception Profile Model. Journal of Sports Behavior, 22 (1), 1-14.

Hayhood, K. (1991). The Role of Physycal Education in the Development of Active Lifestyles. Research Quarterly for Exercise and Sport, 62, 151-156.

Kim, B. e Gill, D. (1997). A Cross-Cultural Extension of Goal Perspective Theory to Korean Youth Sport. Journal of Sport e Exercise Psychology, 19, 142-155.

Landers, D. (1986). Sport and Elite Performers. Olimpic Scientific Congress Proceedings. Illinois, Human Kinetics.

Lochbaum, R e Roberts, G. (1993). Goal orientations and perceptions of the sport experience. Journal of sports e exercise psychology, 15, 160-171.

Markland, D (1999). Self-Determination Moderates the Effects of Perceived Competence on Intrinsic Motivation in an Exercise Setting. Journal of sports e exercise psychology, 21, 351-361.

Markland, D. e Hardy, L. (1997). On the Factorial and Construct Validity of the Intrinsic Motivation Inventory: Conceptul and Operational Concerns. Research Quarterly for Exercise and Sport, 69 (1), 20-32.

McAuley, E., Duncan , T. e Tammen, V. (1989). Psychometric Properties of Intrinsic Motivation Inventory in a Competitive Sport Setting: A Confirmatory Factor Analysis. Research Quarterly for Exercise and Sport, 60(1), 48-58.

McKiddie, B. e Maynard, I. (1997). Perceived Competence of Schoolchildren in Physical Education. Journal of Teaching in Physical Education, 16, 324-339.

Mortiomor, P. et al. (1988). School Matters: The Junior Years. Wells. Open Books.

Mullan, E. et al. (1997). Children's Perceived Physycal Competence at Different Categories of Physical Activity. Pediatric Exercise Science, 9, 237-242.

Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. Psychological Review, 91, 328-346.

Nicholls, J. (1989). The Competitive Ethos and Democratic Education. Cambridge, MA, Harvard Press.

Nicholls, J. (1992). The General and the Specific in the Development and Expression of Achivement Motivation. In G. Roberts (Eds), Motivation in Sports and Exercise. Illinois, Human Kinetics. (pp. 31-55).

Papaioannou, A. (1997). Perceptions of Motivational Climate, Perceived Competence, and Motivation of Students of Varying Age and Sport Experience. Perceptual and Motor Skills. 85, 419-430.

Pelletier, L. et al. (1995). Toward a New Measure of Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation and Amotivation in Sports: The Sport Motivation Scale (SMS). Journal of Sports and Exercise Psychology. 17, 35-53.

Raudsepp, L., Liblik, R. e Hannus, A. (2002). Children's and Adolescents' Physical Self-Perceptions as Related to Moderate to Vigorous Physical Activity and Physical Fitness. Pediatric Exercise Science. 14, 97-106.

Reis, J. (2000). Orientações Motivacionais no Boccia. Dissertação de Mestrado – FCDEF, Universidade do Porto.

Roberts, G. (1992). Motivation in Sport and Exercise: Conceptual Constraints and Convergence. In G. Roberts (Eds), Motivation in Sports and Exercise, Illinois, Human Kinetics. (pp. 3-29).

Roberts, G. (1993). Motivation in Sport: Understanding and Enhancing the Motivation and Achievement of Children. In Singer, R.; Murphey, M.; Tennant, L. (Eds), Handbook of Research of Sport Psychology, International Society of Sports Psychology. (pp. 405-420).

Roberts, G. (1994). Achievement and Motivation in Sports. In J. Terjung, Exercise and Sport Science Reviews, Vol. 10, Franklin Institute Press.

Roberts, G. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The Influence of Achievement Goals on Motivational Processes. In G. Roberts (Eds), Advances in Motivation in Sport and Exercise, Illinois, Human Kinetics. (pp. 1-50).

Rudisill, M. et al. (1993). The Relationship Between Children's Perceived and Actual Motor Competence. Perceptual Motor Skills. 76, 895-906.

Ryan, R. (1982). Control and Information in the Intrapersonal Sphere: An Extinction of Cognitive Evaluation Theory. Journal of Personality and Social Psychology. 43, 450-461.

Sallis, J. e McKenzie, T. (1991). Physical Education's Role in Public Health. Quarterly for Exercise and Sport. 62, 124-137.

Sarrazim, P. et al. (1995). Buts d'accomplissement et Croyances Relatives à la Nature de l'habileté Motrice. Science et Motricité. 26, 21-31.

Seifriz, J., Duda, J. e Chi, L. (1992). The relationship of perceived motivation climate to Intrinsic Motivation and Beliefs about success in Basketball. Journal of sports e exercise psychology, 14, 375-391.

Silva, J. e Weinberg, R. (1984). Psychological Foundations of Sport. Illinois: Human Kinetics.

Solmon, M. e Boone, J. (1993). The Impact of Student Goal Orientation in Physical Education Classes. Research Quarterly for Exercise and Sport. 64 (4), 418-424.

Theeboom, M, De Knop, P. e Weiss, M. (1995). Motivational Climate Psychological Responses and Motor Skill Development in Children's Sport: A Field-Based Intervention Study. Journal of Sport and Exercise Psychology, 17(3), 294-311.

Thill, E. (1989). Motivation et Stratégies de Motivation en Milieu Sportif. Paris, Presses Universitaires de France.

Thomas, A. (1983). Esporte: Introdução à Psicologia. Livro Técnico S/A – Indústria e Comércio, Rio de Janeiro, Brasil.

Treasure, D. e Roberts, G. (1995). Application of Achievement Goal Theory to Physical Education : Implications of Enhancing Motivation. Quest. 47, 1-14.

Trew, K. et al. (1999). Sport, Leisure and Perceived Self-Competence Among Male and Female Adolescents. European Physical Education Review. 5, 53-73.

Vallerand, R., Deci, E., Ryan, R. (1988). Intrinsic Motivation in Sport. In K. Pandolf (Eds), Exercise and Sport Sciences Reviews., 389-425.

Vallerand, R., Losier, P. (1999). An Integrative Analysis of Intrinsic and Extrinsic Motivation in Sport. Journal of Applied Sport Psychology, 11, 142-169.

Vidal, S. (2001). Objectivos de Realização e Clima Motivacional nas Aulas de Educação Física. Dissertação de Mestrado – FCDEF, Universidade do Porto.

Vlachopoulos, S. e Biddle, S. (1996). Achievement Goal Orientations and Intrinsic Motivation in Trak and Field Event in School Physical Education. European Physical Education Review. 2 (2), 158-164.

Welk, G. Corbin, C. e Lewis, L. (1995). Physical Self-Perceptions of High School Athletes. Pediatric Exercise Science. 7 (2), 152-161.

White, S. e Duda, J. (1994). The Relationship of Gender, Level of Sport Involvement , and Participation Motivation to Task and Ego Orientation. International Journal of Sport Psychology. 25, 4-18.

Williams, L. (1994). Goal orientation and athletes' preferences for competence information sources. Journal of sports e exercise psychology, 16, 416-430.

Williams, L. e Gill, D. (1995). The Role of Perceived Competence in the Motivation of Physical Activity. Journal of Sports and Exercise Psychology. 17, 363-378.