

A MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UM ESTUDO NA PERSPECTIVA DA ORIENTAÇÃO DE OBJECTIVOS DE REALIZAÇÃO

Paulo Pereira¹, Francisco Carreiro da Costa², José Alves Diniz²

¹ Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto

² Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa

ppereira@ese.ipp.pt

RESUMO

A motivação tem sido uma das variáveis mais analisadas no âmbito das investigações sobre o ensino das actividades físicas e desportivas. A razão do enorme interesse no estudo desta variável prende-se com o facto da mesma influenciar os resultados de aprendizagem dos alunos. Existem diversas teorias que procuram explicar os comportamentos motivados dos alunos, mas a dos objectivos de realização tornou-se o principal marco teórico na investigação sobre a motivação nas actividades físicas e desportivas. Neste estudo analisa-se: i) a orientação de objectivos de realização dos alunos em Educação Física (EF); ii) o efeito do género e nível socioeconómico (NSE) dos alunos nessa variável; iii) as relações entre a orientação de objectivos de realização dos alunos e outras das variáveis cognitivas. Participaram 198 alunos do 9.º ano de escolaridade. Os dados foram recolhidos através de questionários construídos ou adaptados e validados por nós próprios. Os resultados revelaram que: i) no domínio da EF, os alunos apresentam uma maior orientação para a tarefa do que para o ego; ii) a orientação de objectivos para a tarefa dos alunos varia em função do seu NSE; iii) os alunos do sexo masculino têm pontuações significativamente superiores aos do sexo feminino na sub-escala de orientação para o ego; iv) existem relações significativas e positivas entre a orientação para o ego no contexto da EF, a orientação para a tarefa no âmbito dessa disciplina, a percepção de competência em EF e as atitudes face a essa disciplina.

Palavras-chave: Motivação, orientação de objectivos, Educação Física, alunos, género, nível socioeconómico.

INTRODUÇÃO

A razão do enorme interesse em estudar a motivação, no domínio educacional, prende-se com o facto desta constituir um elemento chave na influência dos resultados da aprendizagem dos alunos (Chen, 2001).

No âmbito das actividades físicas e desportivas, a motivação é considerada comumente um factor psicológico crucial, tanto na aprendizagem como no rendimento (Mayor e Cantón, 1995).

O termo motivação faz parte da linguagem habitual dos psicólogos, professores e desportistas, entre outros (Piéron *et al.*, 1997). Todavia, o termo motivação tem sido utilizado com significados distintos e, muitas vezes, contraditórios. Assim, no seu sentido mais lato, a motivação pode ser entendida como o processo que activa, direcciona e mantém o comportamento dos indivíduos (Lee e Solmon, 1992; Rose *et al.*, 2005; Wittrock, 1986; Woolfolk, 2000).

Alguns investigadores que procuram explicar os comportamentos motivados têm começado a propor modelos de investigação de realização que incorporam variáveis afectivas, expectativas e valores. Estes modelos são designados por cognitivo-sociais (Roberts, 1992). Das diversas teorias incluídas no modelo cognitivo-social, a dos objectivos de realização tornou-se o principal marco teórico na investigação sobre a motivação nas actividades físicas e desportivas (Duda e Hall, 2001).

A teoria dos objectivos de realização parte do pressuposto que o êxito ou o fracasso são estados psicológicos que só podem ser percebidos em função dos objectivos de comportamento do indivíduo (Balaguer *et al.*, 1997). Os princípios fundamentais nos quais a teoria dos objectivos de realização se baseia foram descritos por diversos autores: Nicholls (1984, 1989), Dweck (1986) e Ames (1984). Dum modo geral, estes teóricos consideram que em contextos de realização, como são os casos da Educação Física e do Desporto, os indivíduos estão motivados para a consecução do êxito, consistindo este último em demonstrar competência ou habilidade.

Nicholls (1984) refere que, em situações de realização, os indivíduos actuam fundamentalmente segundo dois tipos de orientação ou perspectivas de objectivos que estão relacionados com a forma através da qual estes definem o êxito e o fracasso e avaliam o seu nível de competência. O autor denomina estes dois tipos de orientação de objectivos por envolvimento na tarefa (*task-involving*) e envolvimento com o ego (*ego-involving*). Os sujeitos que estão orientados para a tarefa julgam o seu nível de habilidade ou competência de acordo com os seus próprios padrões de referência. Estes indivíduos avaliam o êxito em função da melhoria pessoal, pelo que se preocupam fundamentalmente em desenvolver novas habilidades, melhorar o processo de aprendizagem e conseguir aumentar o desempenho na actividade realizada. Em contrapartida, os sujeitos orientados para o ego julgam a sua habilidade ou competência de forma comparativa com os outros com os quais interactuam. Neste caso, os indivíduos sentem que obtêm êxito quando demonstram uma superior habilidade em relação aos outros, daí que estejam predominantemente preocupados em mostrar essa superioridade e evitar que pareçam incompetentes.

Diversos estudos levados a cabo em ambientes desportivos têm demonstrado que as orientações de objectivos de realização estão relacionadas com as atribuições causais, as percepções de competência, o interesse intrínseco, o esforço empregado, a eleição das tarefas e a persistência (Duda, 1992, 1993; Duda e Horn, 2001). De igual modo, em trabalhos efectuados no âmbito da Educação Física tem-se verificado que as dimensões de orientação de objectivos dos alunos influenciam alguns dos seus processos motivacionais em Educação Física (competência percebida, atribuições), o seu comportamento ou participação nas aulas (selecção das tarefas, esforço desenvolvido), a satisfação nas aulas e a valorização que atribuem àquela disciplina (Cervelló e Santos-Rosa, 2000; Newsham, 1989, citado por Duda, 1992; Solmon e Boone, 1993; Tzetzis, Goudas *et al.*, 2002).

Os objectivos deste estudo consistiram em: (a) analisar a orientação de objectivos de realização dos alunos em Educação Física; (b) verificar o efeito do género e nível socioeconómico (NSE) dos alunos nessa variável; (c) examinar as relações entre a orientação de objectivos de realização dos alunos, as suas atitudes face à Educação Física, percepção de competência, atenção durante as aulas, atribuições causais, percepção sobre os objectivos da Educação Física e o grau de satisfação face às aulas.

METODOLOGIA

Sujeitos

Participaram neste estudo 198 alunos do 9.º ano de escolaridade, sendo que 93 eram do sexo masculino (47% do total) e 105 do feminino (53%). A idade média dos alunos é de 14.6 anos.

A maioria dos alunos é oriunda de famílias da classe baixa (56.6%), de acordo com a categorização de Simões (1994), para a população portuguesa.

Variáveis e instrumentos de medida

Orientação de objectivos de realização em Educação Física – Para avaliar as orientações de objectivos de realização dos alunos utilizou-se uma versão adaptada para o contexto da Educação Física do *Questionário de Percepção de Êxito* (Roberts e Balague, 1989; Roberts *et al.*, 1998). Este instrumento é constituído por 12 itens, dos quais 6 medem a orientação para a tarefa e os restantes 6 medem a orientação para o ego. As respostas aos itens apresentam-se em formato tipo Likert de 5 pontos (de 1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente). A pontuação obtida em cada sub-escala podia oscilar de um mínimo de 6 até um máximo de 30. A consistência interna do questionário, examinada através do coeficiente *alpha* de Cronbach, foi de .89 para os itens da sub-escala de orientação para o ego e de .90 para os itens da sub-escala de orientação para a tarefa.

Atitudes face à Educação Física – Esta variável foi analisada através do *Questionário de Atitudes dos Alunos face à Educação Física* (QAAEF), que nós próprios construímos e validámos. Este questionário comportava duas dimensões: 1 – o gosto dos alunos pela Educação Física e suas

matérias e a satisfação/prazer nas aulas dessa disciplina (7 itens); 2 – a importância da Educação Física (3 itens). Adoptou-se no questionário uma escala de resposta do tipo Likert de 5 pontos (de 1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente). A amplitude possível dos *scores* do questionário oscilava entre 10 e 50 pontos. A consistência interna do questionário, examinada através do coeficiente *alpha* de Cronbach, foi de .91.

Percepção de competência em Educação Física – Para medir a percepção que o aluno tem sobre a sua competência na disciplina de Educação Física utilizou-se uma versão adaptada da escala *Academic Self-Concept in Physical Education Scale* (ASCPEs) dos instrumentos *Academic Self-Description Questionnaire* (ASDQ) I e II (Marsh, 1990, 1992). Esta escala é composta por 6 itens, dispondo cada um dos itens seis possibilidades de resposta (de 1= falso a 6= verdadeiro). As pontuações obtidas podiam oscilar entre 6 e 36 pontos. A consistência interna da escala, avaliada através do coeficiente *alpha* de Cronbach, foi de .90.

Atenção – Esta variável foi avaliada através de uma técnica semelhante à desenvolvida por Locke e Jensen (1974) e utilizada no estudo de Lee *et al.* (1992). Solicitava-se aos alunos que descrevessem os pensamentos que estavam a ter em quatro situações pedagógicas diferentes: a) o professor apresenta os objectivos da aula ou fala sobre a tarefa; b) o professor demonstra a tarefa; c) os alunos praticam uma dada tarefa; d) os alunos realizam uma actividade global. Depois de um sinal (apito) o aluno parava a actividade e respondia por escrito à seguinte questão: “Em que é que estavas a pensar no momento anterior ao apito?”.

112

Atribuições causais dos resultados em Educação Física – A análise das causas mais importantes que os alunos utilizam para explicar os seus resultados (ou classificações) em Educação Física foi feita através do *Questionário de Atribuições Causais dos Resultados em Educação Física* (QACREF), que nós próprios construímos e validámos. Este instrumento comporta duas partes distintas. Na primeira procurámos conhecer a percepção dos alunos acerca dos resultados ou classificações que normalmente obtêm na disciplina de Educação Física. A segunda parte englobava um conjunto de causas que poderiam explicar a obtenção desses resultados (capacidades, esforço ou empenho, sorte, professor e disciplina).

Percepção sobre os objectivos da Educação Física – Para avaliar esta variável usámos o *Questionário sobre a Percepção dos Alunos acerca dos Objectivos da Educação Física* (QPAOEF), construído por nós próprios. Neste questionário solicita-se aos alunos que, de entre um conjunto de cinco objectivos (saúde, condição física, aprendizagem de habilidades, diversão, relações sociais no seio da turma), escolham, por ordem decrescente de importância, os três principais objectivos que a Educação Física devia perseguir.

Grau de satisfação relativamente às aulas de Educação Física – Para avaliar esta variável utilizou-se um questionário desenvolvido por Carlier *et al.* (1991). Este contém apenas uma pergunta: “Gostaste da aula que acabou de terminar?”. Esta questão dispunha de cinco possibilidades de resposta (1= nada; 2 = pouco; 3 assim assim; 4 = muito).

Procedimentos

Os instrumentos de avaliação das variáveis orientação de objectivos de realização, atitudes face à Educação Física, percepção de competência nessa disciplina, atribuições causais dos resultados, percepção sobre os objectivos da Educação Física foram administrados no decurso das aulas de Educação Física. A atenção durante as aulas foi analisada ao longo de duas aulas de Educação Física em quatro situações pedagógicas distintas. O grau de satisfação relativamente às aulas foi avaliado também em duas aulas, na parte final das mesmas.

Tratamento estatístico dos dados

Todos os dados utilizaram o aluno como unidade de análise e foram tratados através do tratamento estatístico SPAD-N (*Système portable pour l'analyse des données*). Foram usadas as técnicas estatísticas *t* de Student, Análise da Variância (ANOVA) e a Classificação Automática (cluster analysis).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Análise da orientação de objectivos de realização

O quadro 1 mostra-nos os valores médios obtidos pelos alunos não só na globalidade das sub-escalas de orientação de objectivos para o ego e para a tarefa, como igualmente em cada uma das questões (ou itens) que as integravam.

As pontuações médias obtidas pelos alunos nos itens da sub-escala de orientação para a tarefa oscilaram entre 4.12 (“Quando tenho um rendimento ao meu melhor nível de habilidade”) e 4.55 (“Quando domino algo que não conseguia fazer antes”), estando, por isso, todas elas próximas dos valores máximos possíveis para cada item (5 pontos). A pontuação média alcançada pelos alunos na totalidade da sub-escala de orientação para a tarefa foi de 26.05, sendo próxima do valor máximo possível da sub-escala (30 pontos).

A análise destes resultados sugere-nos que, dum modo geral, os alunos apresentam, no âmbito da Educação Física, um alto nível de orientação para a tarefa.

Em contrapartida, nos itens que constituem a sub-escala de orientação para o ego os alunos registaram valores médios que variaram entre 2.60 (“Quando demonstro às pessoas que sou o melhor”) e 3.25 (“Quando a minha actuação supera a dos meus colegas ou adversários”), pelo que a generalidade desses itens se situa ligeiramente abaixo ou acima de uma pontuação intermédia. Neste sentido, a pontuação média obtida pelos alunos na totalidade da sub-escala de orientação para o ego foi de 17.74, situando-se ligeiramente abaixo do valor intermédio da sub-escala (18 pontos).

Estes dados parecem-nos indicar que os alunos, no contexto da Educação Física, não têm altos níveis de orientação para o ego.

Quadro 1. Valores médios obtidos pelos alunos nos itens do questionário de orientação de objectivos de realização em Educação Física (versão adaptada do POSQ)

Ítems (Na prática das aulas de educação física, sinto que tenho êxito:)	Média	DP
Sub-escala de orientação para a tarefa		
(3) Quando trabalho de forma intensa	4.19	.88
(4) Quando demonstro uma clara melhoria pessoal	4.26	.81
(7) Quando supero as dificuldades	4.53	.67
(8) Quando domino algo que não conseguia fazer antes	4.55	.70
(10) Quando tenho um rendimento ao meu melhor nível de habilidade	4.12	.86
(11) Quando alcanço um objectivo	4.41	.73
Sub-escala de orientação para o ego		
(1) Quando derroto os outros	2.70	1.20
(2) Quando sou o melhor	3.09	1.23
(5) Quando a minha actuação supera a dos meus colegas ou adversários	3.25	1.17
(6) Quando demonstro às pessoas que sou o melhor	2.60	1.05
(9) Quando faço algo que os outros não conseguem fazer	3.17	1.15
(12) Quando sou claramente superior	2.92	1.14
Sub-escala de orientação para a tarefa	26.05	3.41
Sub-escala de orientação para o ego	17.74	5.44

Tratámos ainda de verificar se as diferenças, anteriormente detectadas, entre as pontuações médias registadas pelos alunos nas sub-escalas de orientação para a tarefa e para o ego eram significativas. A realização do teste *t* relacionado permitiu evidenciar a existência de diferenças estatisticamente significativas entre as pontuações dos alunos nas duas sub-escalas ($t = -20.64$; $g.l. = 197$; $p < .001$).

Face aos dados acima descritos, podemos concluir que, no domínio da Educação Física, os alunos apresentam uma maior orientação para a tarefa do que para o ego. Estes resultados convergem com os das investigações realizadas por Cervelló e Santos-Rosa (2000) e por Solmon e Boone (1993).

A principal explicação para o facto dos alunos apresentarem uma maior orientação para a tarefa do que para o ego poderá ter a ver com o que foi indicado por Cervelló e Santos-Rosa (2000), ao referirem que, nas aulas de Educação Física, os objectivos definidos como prioritários consistem em fomentar a implicação activa dos estudantes nas aulas desta disciplina, o esforço pessoal e a melhoria da execução desde um ponto de vista autoreferencial, juntamente com o surgimento de componentes cooperativas no decurso das aulas, pelo que para responder às necessidades do envolvimento os alunos não precisam de uma alta motivação para o ego.

Efeito do sexo e NSE na orientação de objectivos de realização

Um outro objectivo deste estudo foi saber se existem diferenças entre as médias obtidas nas sub-escalas de orientação de objectivos para a tarefa e o ego por grupos de alunos pertencentes a géneros (masculino e feminino) e a níveis socioeconómicos (baixo, médio e alto) distintos.

A ANOVA indica que não há diferenças significativas na orientação de objectivos para o ego em função do nível socioeconómico dos alunos [(F(2; 195)= 1.23; p=n.s.)]. Porém, constata-se que existem diferenças estatisticamente significativas na orientação para a tarefa entre os alunos oriundos dos vários estratos socioeconómicos [(F (2; 195)= 4,07; p< .05)]. As comparações *post hoc*, realizadas através do teste de Scheffé, sugerem que os alunos de NSE médio (M= 27.02) apresentam uma orientação para a tarefa mais elevada que os alunos de NSE baixo (M= 25.52).

A análise dos resultados, registados através do *t* de Student, sugere-nos que os alunos do sexo masculino têm pontuações significativamente diferentes e superiores aos sujeitos do sexo feminino na sub-escala de orientação para o ego ($t= 4.09$; g.l.= 196; $p< .001$). Todavia, não se verificaram diferenças significativas nas pontuações médias obtidas na sub-escala de orientação para a tarefa por rapazes e raparigas ($t= 1.94$; g.l.= 196; $p= ns$).

A investigação desenvolvida por Tzetzis *et al.* (2002) revelou que não existem diferenças significativas na orientação para a tarefa e para o ego em função do sexo. Por conseguinte, o presente estudo conduziu a resultados semelhantes aos verificados por Tzetzis *et al.* na orientação para a tarefa, mas a resultados divergentes no que se refere à orientação para o ego.

A idade dos alunos pode constituir um factor explicativo das distintas conclusões observadas nos dois estudos no que concerne à ligação entre a orientação para o ego e o sexo. Assim, enquanto que os alunos envolvidos no nosso trabalho tinham idades que variavam entre os 14 e os 16 anos, os que participaram na pesquisa de Tzetzis *et al.* (2002) tinham idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos. Apesar de não ter sido realizado no domínio escolar, mas sim no âmbito das actividades físicas, o estudo levado a cabo por Ledent *et al.* (1997), com uma amostra de 2083 praticantes desportivos de cinco países europeus, com idades de 12 e 15 anos (escalão etário próximo dos alunos que analisámos), demonstrou que os rapazes apresentam níveis de orientação para o ego superiores aos das raparigas. É de admitir que as diferenças na orientação para o ego no contexto da Educação Física entre os sujeitos do sexo masculino e os do feminino surjam apenas a partir dos 12 anos.

A justificação para o facto dos alunos do sexo masculino revelarem, no contexto da Educação Física, um nível de orientação para o ego mais elevado do que os do sexo feminino pode ter a ver, como sugerem Ledent *et al.* (1997), com os índices superiores de competitividade dos rapazes.

Relação entre variáveis

Um terceiro objectivo do estudo consistiu na análise das relações entre a orientação para a tarefa e o ego e outras variáveis psicológicas dos alunos. A análise das relações entre variáveis foi realizada por meio da técnica estatística denominada por classificação automática (técnica estatística multivariada).

A classificação automática permitiu distinguir dois grupos de alunos segundo o nível de orientação para a tarefa em Educação Física: um grupo constituído por 57 alunos (correspon-

do a 28.5% da população estudada) com um baixo nível de orientação para a tarefa e um outro grupo de 141 alunos com um alto nível de orientação para a tarefa (70.5% da amostra).

Quadro 2. Caracterização dos grupos de orientação para a tarefa baixo e alto em EF

	Grupo (+)	Grupo (-)	Média	Teste V
Orientação para a tarefa no âmbito da EF	27.74	21.88	26.05	10.96
Orientação para o ego no âmbito da EF	18.57	15.68	17.74	3.38
Percepção de competência em EF	27.07	24.26	26.26	3.13
Atitudes face à EF	39.77	37.82	39.21	1.70

Como se pode constatar no quadro 2, os alunos com um alto nível de orientação para a tarefa caracterizam-se por apresentarem uma orientação para o ego, uma percepção de competência em Educação Física e uma atitude face a essa disciplina bastante superiores à média geral, em oposição ao grupo de baixa orientação para a tarefa.

O mesmo tratamento estatístico permitiu distinguir dois grupos de baixa e alta orientação para o ego. O primeiro grupo é composto por 104 alunos, representando 53% do total da amostra. O segundo, com um alto nível de orientação para o ego, integra 94 alunos, isto é, 47% do total.

Diversas variáveis contínuas surgem a ilustrar estes dois grupos de alunos. De facto, verifica-se que os alunos com um baixo nível de orientação para o ego apresentam uma orientação para a tarefa, uma percepção de competência em Educação Física e uma atitude face a essa disciplina inferiores à média geral, contrariamente ao grupo de alunos com um alto nível de orientação para o ego.

Quadro 3. Caracterização dos grupos de orientação para o ego baixo e alto em EF

	Grupo (+)	Grupo (-)	Média	Teste V
Orientação para o ego no âmbito da EF	22.39	13.53	17.74	11.46
Percepção de competência em EF	27.63	25.03	26.26	3.20
Orientação para a tarefa no âmbito da EF	26.70	25.46	26.05	2.56
Atitudes face à EF	40.15	38.36	39.21	1.73

As variáveis atenção durante as aulas, atribuições causais dos resultados, percepção sobre os objectivos da Educação Física e grau de satisfação face às aulas não surgem a caracterizar significativamente os grupos de alunos com um baixo ou alto nível de orientação para a tarefa ou para o ego.

De sublinhar que diversos estudos realizados no domínio da Educação Física comprovaram que a orientação dos alunos para a tarefa ou o ego influencia as percepções de competência, a

escolha das tarefas, a aceitação social, o comportamento nas aulas, a satisfação face às aulas, a diversão nas aulas e a valorização da Educação Física (Cervelló e Santos-Rosa, 2000; Newsham, 1989, citado por Duda, 1992; Solmon e Boone, 1993; Tzetzis *et al.*, 2002).

Os dados do nosso estudo revelaram que existe uma relação positiva entre a orientação para o ego e a orientação para a tarefa no âmbito da Educação Física, contrariando assim a perspectiva desenvolvida por Nicholls (1984, 1989). Segundo este autor, as duas orientações de objectivos de realização (tarefa e ego) são independentes. Quer isto dizer que os indivíduos podem apresentar uma alta orientação para a tarefa e o ego, uma baixa orientação em ambos os objectivos, ou ainda estarem muito orientados para um desses objectivos e muito pouco noutro (Castillo *et al.*, 2000; Roberts *et al.*, 1998).

Denotámos a existência de uma associação entre a orientação para o ego no domínio da Educação Física e a percepção de competência nessa disciplina. Esta conclusão diverge, de certo modo, das sugestões dos modelos de orientação de objectivos de realização. Como afirma Duda (1992), com a implicação para o ego, as percepções de competência demonstrada significam que o indivíduo superou os outros (ou obteve o mesmo resultado com menos esforço). Em consequência, supõe-se que a implicação para o ego incrementa a possibilidade do indivíduo sentir-se incompetente (sobretudo no caso daqueles que duvidam da sua capacidade).

A orientação para a tarefa no contexto da Educação Física aparece positivamente relacionada com a percepção de competência nessa disciplina. Assinale-se que o estudo conduzido por Newsham (1989, citado por Duda, 1992) demonstrou que a orientação para a tarefa em Educação Física influencia a competência desportiva percebida.

Os resultados deste estudo indicam que existem relações entre a orientação de objectivos de realização dos alunos (ego e tarefa) e as suas atitudes face à Educação Física. Todavia, constata-se a ausência de qualquer associação entre a orientação de objectivos de realização dos alunos (ego e tarefa) e o seu grau de satisfação em relação às aulas. Esta conclusão está parcialmente em consonância com aquela a que chegou o estudo desenvolvido por Cervelló e Santos-Rosa (2000). Os autores observaram que, na Educação Física, a orientação para a tarefa mostra-se boa preditora de uma alta valorização dessa disciplina e da satisfação ou diversão nas aulas. Ao invés, a orientação para o ego surge como preditora de uma menor valorização da Educação Física e da insatisfação ou aborrecimento nas aulas.

A diferença entre os dados por nós obtidos e os encontrados por Cervelló e Santos-Rosa (2000) pode ser devida a dois factores. Um deles tem a ver com a utilização, nas duas investigações, de distintos instrumentos de avaliação das atitudes dos alunos face à Educação Física e da sua satisfação face às aulas. Não é de excluir também que a diferença de idades entre os alunos dos dois estudos contribua para essa divergência de resultados. Os alunos que participaram no presente trabalho têm uma média de idades de 14.6 anos, enquanto que os da pesquisa de Cervelló e Santos-Rosa têm uma de 16.73 anos.

CONCLUSÕES

As diversas análises realizadas permitem sugerir as seguintes conclusões:

- No domínio da Educação Física, os alunos apresentam uma maior orientação para a tarefa do que para o ego.
- Não há diferenças significativas na orientação de objectivos para o ego em função do nível socioeconómico dos alunos. Todavia, os alunos de nível socioeconómico médio apresentam uma orientação para a tarefa mais elevada que os alunos de nível socioeconómico baixo.
- Comprovámos que os alunos do sexo masculino têm pontuações significativamente superiores aos alunos do sexo feminino na sub-escala de orientação para o ego. De salientar, no entanto, que não se verificaram diferenças significativas nas pontuações médias obtidas por rapazes e raparigas na sub-escala de orientação para a tarefa.
- Verificámos que existem relações significativas e positivas entre as seguintes variáveis: orientação para o ego no contexto da Educação Física, orientação para a tarefa no âmbito dessa disciplina, percepção de competência em Educação Física e atitudes face a essa disciplina.

BIBLIOGRAFIA

- Ames C** (1984). Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive-motivational analysis. In R. Ames & C. Ames (Eds.), *Research on motivation in education: Student motivation* (pp. 177-207). New York: Academic Press.
- Balaguer I, Guivernau M, Duda J, Crespo M** (1997). Análisis de la validez de constructo y de la validez predictiva del cuestionario de clima motivacional percibido en el deporte (PMCSQ-2) con tenistas españoles de competición. *Revista de Psicología del Deporte*, 11, 41-57.
- Carlier G, Radelet K, Renard J** (1991). Sources de variations des feedback et leur perception par les élèves. *Revue de l'Education Physique*, 31, 137-176.
- Castillo I, Balaguer I, Duda J** (2000). Las orientaciones de meta y los motivos de práctica deportiva en los jóvenes deportistas valencianos escolarizados. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1/2, 37-50.
- Cervelló E, Santos-Rosa F** (2000). Motivación en las clases de educación física: Un estudio de la perspectiva de las metas de logro en el contexto educativo. *Revista de Psicología del Deporte*, 9, 1/2, 51-70.
- Chen A** (2001). A theoretical conceptualization for motivation research in physical education: An integrated perspective. *Quest*, 2, 35-58.
- Duda J** (1992). Motivation in sport settings: A goal perspective analysis. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 57-91). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Duda J** (1993). Goals: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In R. Singer, M. Murphey & L. Tennant (Eds.), *Handbook of research on sport psychology* (pp. 421-436). New York: Macmillan Publishing Company.
- Duda J, Hall H** (2001). Achievement goal theory in sport. In R. Singer, H. Hausenblas & C. Janelle (Eds.), *Handbook of sport psychology* (2nd ed., pp. 417-443). New York: John Wiley & Sons.
- Dweck C** (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.
- Lee A, Landin D, Carter J** (1992). Student thoughts during tennis instruction. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 3, 256-267.
- Lee A, Solmon M** (1992). Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. *Quest*, 44, 1, 57-71.
- Ledent M, Telama R, Cloes M, Carvalho L, Almond L, Piéron M** (1997). Orientation des objectifs & participation à des activités sportives. *Sport*, 159/160, 82-89.
- Locke L, Jensen M** (1974). Thought sampling: A study of student attention through self-report. *The Research Quarterly*, 45, 3, 263-275.
- Marsh H** (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 82, 4, 623-636.
- Marsh H** (1992). Content specificity of relations between academic achievement and academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 84, 1, 35-42.
- Mayor L, Cantón E** (1995). Direcciones y problemas del análisis de la motivación y emoción en la actividad física y deportiva. *Revista de Psicología del Deporte*, 7/8, 99-111.
- Nicholls J** (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nicholls J** (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- Piéron M, Delfosse C, Ledent M, Cloes M** (1997). Attitude des élèves face à l'école et au cours d'éducation physique, âge et retard scolaire. *Revue de l'Education Physique*, 37, 1, 31-41.
- Roberts G** (1992). Motivation in sport and exercise: Conceptual constraints and convergence. In G. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp. 3-29). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Roberts G, Balague G** (1989). The development of a social-cognitive scale of motivation. Communication to the *Seventh World Congress of Sport Psychology*, Singapore, July.
- Roberts G, Treasure D, Balague G** (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the perception of success questionnaire. *Journal of Sports Sciences*, 16, 337-347.
- Rose E, Parfitt G, Williams S** (2005). Exercise causality orientations, behavioural regulation for exercise and stage of change for exercise: Exploring their relationships. *Psychology of Sport and Exercise*, 6, 4, 399-414.
- Simões M** (1994). *Investigações no âmbito da aferição nacional do Teste das Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (M.P.C.R.)*. Dissertação de Doutoramento não publicada. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra.
- Solmon M, Boone J** (1993). The impact of student goal orientation in physical education classes. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 64, 4, 418-424.

Tzetzis G, Goudas M, Kourtessis T, Zisi V (2002). The relation of goal orientations to physical activity in physical education. *European Physical Education Review*, 8, 2, 177-188.

Wittrock M (1986). Students' thought processes. In M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (3rd ed., pp. 297-314). New York: Macmillan Publishing Company.

Woolfolk A (2000). *Psicologia da educação* (7.ª ed.). Porto Alegre: Artes Médicas Sul.