
Motivação na Educação Física: Fatores influenciadores da Disciplina Escolar

Luís Manuel Oliveira Durão; Tomás Garcia Calvo; António Manuel Fonseca; Eduardo Cervelló Gimeno; Katia Rubio

Resumo

O estabelecimento de atitudes disciplinares efetivas, no sistema educativo, é fundamental para assegurar o sucesso académico e providenciar um clima de aprendizagem seguro, como meio de possibilitar fins mais nobres, como a autoformação, autoestima e a auto-confiança. O objetivo deste trabalho foi o de analisar, para uma amostra constituída por 777 alunos de Educação Física (EF), a influência dos fatores motivacionais, antecedentes pessoais, sociais e contextuais sobre as atitudes disciplinares dos estudantes do Ensino Básico e Secundário Público em Portugal. Através da análise do modelo de relações causais, os resultados mostraram que, independentemente da competência percebida, as conceções incrementais da aptidão atlética e a orientação para a tarefa mediados pelo clima motivacional percebido para a tarefa são fatores preditores favoráveis mais importantes na explicação do surgimento das atitudes disciplinares. Por outro lado, conforme hipotetizado, o clima motivacional percebido para a tarefa desfavorece o surgimento da conduta indisciplinar do aluno. Por fim, a consistência dos resultados, similares a outros estudos produzidos, evidenciam a importância da criação de um clima motivacional orientado para a tarefa, nas aulas de Educação Física, de modo a que este proporcione uma aprendizagem ótima da Educação Física escolar.

Palavras-chave: Conceções de aptidão atlética; Orientações para objetivos de realização; Clima motivacional; Atitudes disciplinares/indisciplinares

Motivation in Physical Education: Factors influencing the School Discipline

*Luís Manuel Oliveira Durão; Tomás Garcia Calvo;
António Manuel Fonseca; Eduardo Cervelló Gimeno; Katia Rubio*

Abstract

The establishment of effective disciplinary actions, the education system is key to ensuring the academic success and provide a safe learning environment as a means of enabling more noble purpose, such as self-education, self-esteem and self-confidence. The purpose of this study was to analyze for a sample of 777 Physical Education students, the influence of motivational factors, personal, social and disciplinary context on the attitudes of students in Public Elementary and high school Education in Portugal. By analyzing the model of causal relationships, the results showed that, regardless of perceived competence, athletic ability beliefs and task orientation mediated by task perceived climate are more favorable predictive factors important in explaining the emergence of disciplinary actions. In addition, the task perceived climate discourages the emergence of the unruly attitudes. Finally, the consistency of results similar to other studies produced evidence of the importance of creating a task-oriented climate in physical education classes, so this provides an optimal learning of Physical Education.

Keywords: Conceptions of athletic ability beliefs;
Goal orientations; Perceived climate;
Disciplinary/indisciplinary attitudes

Motivación en la Educación Física: Factores influyentes de la escuela disciplina

*Luís Manuel Oliveira Durão; Tomás Garcia Calvo;
António Manuel Fonseca; Eduardo Cervelló Gimeno; Katia Rubio*

Resumen

El establecimiento de actitudes de disciplina efectivas en el sistema educativo, es fundamental para asegurar el éxito académico y favorecer un clima de aprendizaje seguro, posibilitando la adquisición de valores como la autoformación, autoestima y autoconfianza. El objetivo de este trabajo fue analizar, en una muestra constituida por 777 alumnos de Educación Física, la importancia de los factores motivacionales, los antecedentes personales, sociales y contextuales sobre las actitudes de disciplina en los estudiantes de Enseñanzas Básicas y Secundarias en Portugal.

A través del análisis de los modelos de relaciones causales, los resultados muestra que, independientemente de la competencia percibida, el concepto incremental de capacidad deportiva y la orientación a la tarea, mediados por el clima tarea, son los factores predictores más importantes en la explicación de las actitudes de disciplina. Además, el clima tarea predice negativamente comportamientos de indisciplina.

Por último, señalar la consistencia de estos resultados con otros estudios desarrollados, destacando la importancia de la creación de un clima que implique a la tarea, en las clases de Educación Física, que modo que este proporcione un aprendizaje de esta materia.

Palabras claves: Concepto de habilidad deportiva;
Orientaciones de meta; Clima motivacional;
Actitudes de disciplina/indisciplina

Introdução

Etimologicamente o termo “disciplina” provém dos verbos latinos *discere* (aprender), *docere* (ensinar), assim como de outros vocábulos, como didática (arte de ensinar), sendo aplicado a vários conceitos, p.ex., uma unidade curricular (conjunto de conhecimentos específicos que se ensinam em cada cadeira de um estabelecimento escolar), conjunto de regras ou ordens que regem o comportamento de uma pessoa ou coletividade, obediência; capacidade de controlar um determinado comportamento de forma a respeitar regras ou conseguir resultados, conjunto de normas que regulam a convivência na sala de aula e que permitem a manutenção da ordem coletiva para a organização das tarefas da aprendizagem (Del Villar, 2001). Porém, é mais usual associar a palavra ao autodomínio em todas as situações da vida, particularmente, na familiar e escolar (Barros, 2009). Associado a este termo, encontramos com frequência a designação “atitude disciplinar”. As atitudes são consideradas predisposições internas humanas (do próprio organismo), estáveis e duradouras, para que as pessoas se comportem ou reajam de determinada forma em relação a outras pessoas, objetos ou situações específicas. A grande maioria dos estudiosos acreditam que as origens das atitudes são culturais (tendemos a assumir as atitudes que prevalecem na cultura em que nascemos e crescemos), são familiares (parte das nossas atitudes são adquiridas dentro da estrutura familiar e passam de geração em geração) e são pessoais (porque também são resultantes da nossa própria experiência) e têm origem, principalmente, nas relações familiares.

O estabelecimento de atitudes disciplinares efetivas, no sistema educativo, é fundamental para assegurar o sucesso académico e providenciar um clima de aprendizagem seguro, como meio de possibilitar fins mais nobres, como a autoformação, autoestima e a auto-confiança.

Os problemas de disciplina, no Ensino Público em Portugal, como as atitudes disruptivas na sala de aula, vandalismo, bullying e violência, são comuns em todas as áreas do conhecimento que constituem o currículo da educação, chegando a produzir sérias consequências no processo ensino-aprendizagem, ao limitar o tempo de aprendizagem do aluno (Fernández-Balboa, 1991; Ishee, 2004). De acordo com Ishee (2004), uma maior compreensão da perceção dos professores e dos alunos das atitudes disciplinares que ocorrem na aula conduzirão, no ambiente educativo, a caminhos mais efetivos de controlo e em definitivo maior rendimento escolar. No entanto, ainda são poucos os estudos que investigaram, no terreno da Educação Física, o surgimento das atitudes disciplinares e, inversamente, das indisciplinadas nas aulas (Lewis, 2001). Estas são explicadas pelos fatores pessoais, sociais, contextuais e situacionais, dado que a obtenção das condutas pró-sociais nas crianças e jovens é um dos objetivos que deve ser cumprido no meio educativo (Anderson, Avery, Pederson, Smith & Sullivan, 1997), de forma a aplicar regras que possibilitem a diminuição das atitudes indisciplinadas.

Dentro do paradigma sócio-cognitivo são poucos os estudos publicados que relacionam os *construtos* da perspetiva dos objetivos de realização com os comportamentos disciplinares dos discentes. Várias linhas de investigação sugerem que utilizando as conceções dos

objetivos de realização implicadas para a tarefa, aumenta a competência percebida, assim como as atitudes disciplinares (Roberts, Treasure, & Conroy, 2007). Em contextos da aprendizagem, uma das diferenças fundamentais entre as pessoas orientadas para o rendimento e para a tarefa, reside no modo como os mesmos definem e avaliam a competência (Nicholls, 1989). De acordo com Nicholls, se a pessoa estiver motivada para a tarefa, o conceito da aptidão é indiferenciada e a competência percebida torna-se menos relevante, uma vez que o indivíduo procura demonstrar ou desenvolver o domínio da tarefa, em vez de demonstrar capacidade normativa. Os indivíduos nestas condições, tendem a interpretar a competência baseadas em critérios auto-referenciais da melhoria e do esforço pessoal e estão, principalmente, preocupados com o domínio da tarefa (Elliott & Dweck, 1988), sendo muito provável que, perante o fracasso persistirão mais, mostrarão mais esforço, selecionarão tarefas desafiadoras, e interessar-se-ão mais pela tarefa (Dweck, 1986; Nicholls, 1989; Roberts, 2001; Roberts *et al.*, 2007), independentemente do grau da percepção de competência e, o fracasso é percebido como um elemento de aprendizagem para melhorar. As investigações desenvolvidas, têm evidenciado, claramente, que o estado motivacional para a tarefa conduz a consequências cognitivas, afetivas e comportamentais adaptativas, i.e., está normalmente associada a padrões comportamentais de realização que aumentam a probabilidade de realizar com sucesso uma tarefa, maior persistência efetiva face ao erro cometido e maiores atitudes disciplinares.

Em contraste, se o indivíduo estiver motivado para o rendimento, o conceito da aptidão é diferenciada e a competência percebida torna-se um fator de avaliação importante. Com efeito, em função do grau desta avaliação, o produto do estado motivacional, origina dois tipos de comportamentos de realização. Se o indivíduo motivado para o rendimento consegue demonstrar alta capacidade normativa em comparação favorável aos seus adversários diretos, evidencia uma percepção da competência alta e, estará inclinado a dispender maior quantidade de esforço para realizar o objetivo de ação, mantendo-a e, hipoteticamente, exibirão comportamentos de realização adaptativos (Nicholls, 1992; Roberts *et al.*, 2007). Estes são os indivíduos que buscam ambientes competitivos, porque desejam demonstrar superioridade. Por outro lado, se o indivíduo motivado para o rendimento perceber que a sua capacidade, em comparação aos pares diretos, não é favorável (percepção de competência baixa), tem dificuldade em manter o sentimento de competência na atividade e, é provável que se manifestem comportamentos de realização pouco adaptativos (Nicholls, 1989). Este tipo de condutas, se caracterizam pelo evitamento dos desafios, das tarefas e, pela redução do esforço face à dificuldade, inclusivamente, o abandono da atividade (Roberts, 2001), bem como, o surgimento de maiores atitudes indisciplinadas. Estas são as pessoas que evitam contextos competitivos, uma vez que é provável que a falta de alta capacidade normativa seja exposta. Embora o participante possa ver estes comportamentos de evitação como adaptativos, visto que disfarçam a falta da aptidão, estes são considerados desadaptativos em termos do comportamento de realização.

Um dos autores que, mais trabalhos tem produzido, com os *construtos* "atitudes disciplinares" em contexto educativo, é Papaioannou. Em 1998, este autor, com uma amostra composta por 674 estudantes gregos de Educação Física, com idades compreendidas entre os 10 e os 15 anos, desenvolveu um estudo de investigação cujos resultados comprovaram que um estado motivacional para a tarefa se associava positivamente a razões intrínsecas (p.ex., a responsabilidade) para ser disciplinado. Pelo contrário, a orientação para o rendimento não apresentou evidência estatística de associação com as condutas que conduzem às atitudes disciplinares, enquanto que um clima percebido para o rendimento se associou de forma positiva às estratégias do docente, que promovem um foco de causalidade externo na sala de aula e, por consequência, maiores atitudes indisciplinadas. Neste sentido, seguindo a mesma linha de investigação e no mesmo contexto (na faixa etária dos 12 aos 16 anos), outros autores (Cervelló, Jiménez, De Villar, Ramos & Santos-Rosa, 2004; Cervelló, Jiménez, Fenoll, Ramos, Del Villar & Santos-Rosa, 2002; Moreno, Alonso, Marinez Galindo & Cervelló, 2005; Spray, 2002 e Spray & Wang, 2001), também, encontraram resultados que sustentam o pressuposto de que, a orientação para a tarefa e a percepção de um clima motivacional para a tarefa se relacionam positivamente com as atitudes disciplinares dos discentes, sendo estas mais predominantes no sexo feminino. Por outro lado, a orientação para o rendimento e a percepção de um clima motivacional para o rendimento se associam diretamente com as atitudes indisciplinadas, sendo estas predominantes no sexo masculino.

Para além disso, os resultados encontrados, no estudo conduzido em 2001, por Spray e Wang, revelaram que os discentes mais disciplinados foram aqueles que mostraram uma alta orientação para a tarefa e para o rendimento, percebem maiores sentimentos de autonomia e de competência, ao passo que os alunos inseridos no segundo grupo, mais indisciplinados, apresentaram pontuações mais baixas nestas variáveis. Estes autores concluem que, a condução de um clima motivacional para a tarefa promovido pelo docente reforça a orientação para a tarefa do discente, bem como o uso de estratégias que aumentem os sentimentos de competência, favorecem os comportamentos disciplinares na sala de aula.

De acordo com os resultados encontrados em trabalhos de investigação similares (Cervelló *et al.*, 2002; Papaioannou, 1998; Spray, 2002; Spray & Wang, 2001), acreditamos que existe uma relação causal significativa e explicativa das atitudes disciplinares/indisciplinadas, *i.e.*, as concepções acerca da natureza da aptidão atlética como resultado da aprendizagem e do aperfeiçoamento, os objetivos disposicionais de ação e contextualmente dirigidos para a tarefa explicarão positivamente as atitudes disciplinares, e de modo negativo as indisciplinadas. Por outro lado, as concepções de entidade da aptidão atlética, a orientação para o rendimento, a percepção de um clima motivacional para o rendimento associar-se-ão direta e linearmente com as atitudes indisciplinadas e de forma negativa com as atitudes disciplinares dos estudantes. Para além disso, com base em trabalhos anteriores, acreditamos que tanto o estado motivacional para a tarefa como para o rendimento, estão fortemente

associadas à competência percebida, sendo esta, dependendo da força do estado motivante, um fator determinante na explicação das atitudes disciplinares/indisciplinares.

Método

PROCEDIMENTO E PARTICIPANTES

Para a realização do presente estudo recorreremos a uma amostra de conveniência, composta por 777 estudantes com idades compreendidas entre os 12 e os 19 anos (Média = 14.93, SD = 1.79) de ambos os sexos (362 rapazes e 415 raparigas), do Ensino Básico e Secundário público da comunidade educativa do distrito de Setúbal.

Para cumprir os objetivos da nossa investigação, entramos em contato com os Presidentes dos concelhos Executivos e professores dos departamentos de EF das escolas participantes, explicando-lhes os objetivos da investigação e solicitando a autorização para que os seus alunos participassem no preenchimento dos questionários. Seguidamente, e de forma semelhante, apresentamos os objetivos do estudo e solicitamos a autorização aos Encarregados de Educação para que os seus educandos participassem no preenchimento dos instrumentos de avaliação.

Os alunos foram também solicitados a dar o seu assentimento em participar e esclarecidos sobre a mecânica de preenchimento dos questionários, apresentando-lhes os objetivos gerais do estudo, com a finalidade de assegurar maior interesse e empenho na participação. Clarificaram-se alguns termos que poderiam suscitar dúvidas, pedindo-lhes que respondessem da forma mais sincera possível, garantindo-lhes que as respostas eram confidenciais e que somente o responsável da investigação teria acesso à informação recolhida.

Os instrumentos de avaliação, CNAAQ-2vp, POSQvp, LAPOPECQvp e ICDIEFvp foram aplicados a 31 turmas do 7º ano ao 12º ano de escolaridade, no âmbito do estudo "Estudo da Motivação e suas Consequências Comportamentais em jovens Estudantes de Educação Física em Portugal".

Assim, antes do início da aula de EF, cada aluno teve 15 a 20 minutos para realizar o preenchimento completo dos questionários, de maneira individual, num clima que lhes permitisse concentrarem-se sem distrações. Não foram detetadas dificuldades na interpretação do significado dos itens ou no modo de preenchimento.

INSTRUMENTOS DE MEDIDA

Questionário acerca da percepção da aptidão atlética – 2vp. Para avaliar as conceções acerca da natureza da capacidade atlética dos estudantes nas aulas de EF, utilizou-se a tradução para Português, com adaptação ao contexto educativo, da versão inglesa do *Conceptions of the Nature of Athletic Ability Questionnaire – 2* (CNAAQ-2) de Biddle, Wang, Chatzisarantis, e Spray (2003). Este instrumento de avaliação inclui duas escalas dimensionais, denominadas Conceções Incrementais e de Entidade da Aptidão atlética. O primeiro construto, Conceções

Incrementais, abrange duas sub-escalas correspondentes a duas dimensões factoriais de primeira ordem: a "Aprendizagem" (3 itens, p.ex., "...para obter sucesso no desporto preciso de aprender técnicas e habilidades, e depois treiná-las regularmente") e a "Melhoria" (3 itens, p.ex., "...para ser bom no desporto, melhorarei sempre se trabalhar e me esforçar para isso"). A segunda dimensão, Conceções de Entidade, inclui duas sub-escalas de primeira ordem: "Estável" (3 itens, p.ex., "...sinto que é difícil alterar a minha convicção em como sou bom no desporto") e "Inato" (3 itens, p.ex., "...para ser bom no desporto, preciso ser naturalmente talentoso"). Relativamente a cada uma, o inquirido indica o grau das convicções pessoais de cada aluno, através do recurso a uma escala de Likert de 5 pontos, de 1 (totalmente em desacordo) a 5 (totalmente de acordo).

Dois estudos anteriores sobre as propriedades psicométricas do CNAAQ-2 (Biddle et al., 2003; Wang & Biddle, 2001), revelaram coeficientes de fiabilidade satisfatórios: $\alpha_{Cronbach} = .75$ e $.73$ para as Conceções Incrementais e $\alpha_{Cronbach} = .70$ e $.71$ para as Conceções de Entidade. No nosso estudo, os resultados das respostas aos itens do questionário CNAAQ-2vp mostraram índices de fiabilidade de $\alpha_{Cronbach} = .64$ e $.76$, respetivamente para as Conceções de Entidade e Incrementais da Aptidão, revelando uma consistência interna razoável.

Relativamente às propriedades das escalas, verificou-se que as Conceções de Entidade e Incrementais da Aptidão apresentaram, respetivamente scores médios de 2.51 (DP = .82) e 3.79 (DP = .69).

Questionário sobre a Perceção de Sucesso nas aulas de EF: Para avaliar as orientações disposicionais para objetivos de realização dos estudantes nas aulas de EF, utilizou-se a versão traduzida e validada para a língua Portuguesa (Fonseca & Brito, 2001), com adaptação ao contexto educativo, da versão Inglesa *Perception of Success Questionnaire* (POSQ) de Roberts, Treasure e Balagué, (1998). Este questionário é constituído pela descrição de 12 situações passíveis de ocorrer em contextos educativos/desportivos, das quais 6 avaliam a dimensão *Orientação para a Tarefa* (e.g. "...demonstro clara melhoria no meu rendimento" ou "...alcanço um objetivo") e as outras seis se referem à *Orientação para o Rendimento* (e.g. "...sou o melhor" ou "...derroto os meus colegas"). De forma análoga ao questionário anterior, as questões estão formuladas numa escala tipo Likert, em que cada item tem uma gama de resposta de 1 (totalmente em desacordo) a 5 (totalmente de acordo) de acordo com o grau em que aluno considera que se sentiria bem sucedido se ela ocorresse efetivamente.

A fiabilidade do questionário tem demonstrado, em diferentes estudos desenvolvidos, coeficientes de consistência interna satisfatórios, tanto no âmbito desportivo (Fonseca & Brito, 2001: Rendimento = .84 e Tarefa = .78) como na Educação Física (Roberts, Treasure & Hall, 1994: Rendimento = .82, Tarefa = .85). Neste estudo, obtiveram-se valores de $\alpha_{Cronbach} = .87$ e $.83$ alpha de, $.87$ e $.83$, respetivamente Orientação para o Rendimento e Orientação para a Tarefa. No que diz respeito, às propriedades descritivas das escalas, verificou-se que a a Orientação para

o Rendimento e Orientação para a Tarefa, apresentaram, respetivamente scores médios de 2.96 (DP = .88) e 4,20 (DP = .60).

Questionário sobre as perceções das orientações para a aprendizagem e para o rendimento nas aulas de Educação Física. Para avaliar a perceção dos estudantes sobre o clima motivacional nas aulas de Educação Física, utilizou-se a tradução para português da versão inglesa de questões desenhada por Papaioannou (1994), especificamente, para o contexto da Educação Física (LAPOPECQ: *Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire*). Este autor, a partir de trabalhos de Ames e Archer (1988) sobre os processos de motivação e estratégias de aprendizagem que os alunos criam através dos objetivos para a realização em contexto de sala de aula, construiu uma estrutura de avaliação com 27 itens para contexto de Educação Física sobre a perceção das orientações de realização e cuja extração fatorial corresponde a duas escalas dimensionais, denominadas Clima motivacional orientado para a tarefa e Clima motivacional orientado para o Rendimento. O primeiro *construto*, clima motivacional percebido para a aprendizagem (e.g. “*Na aula, sinto-me muito satisfeito quando aprendo algo de novo*”), abrange duas sub-escalas com 13 itens correspondentes a duas dimensões fatoriais de primeira ordem: 1) orientação para a aprendizagem do professor, 2) orientação para a aprendizagem do aluno. O segundo *construto*, clima motivacional percebido para o rendimento (p.ex., “*Na aula, alguns alunos tentam conseguir recompensas para se sobressaírem sobre os outros colegas*”), constam de 14 motivos que medem três sub-escalas correspondentes a três dimensões de primeira ordem: 3) orientação para o rendimento do aluno, 4) preocupações dos estudantes pelos erros cometidos e 5) orientação para o resultado sem esforço do discente, 3, 4 e 5. Visto que as conceções dos diferentes autores sobre cada um destes dois objetivos de realização são semelhantes, adoptaremos por motivos de organização, a terminologia mais utilizada por Duda, (2001a,b); Duda e Hall, (2001) e Roberts, (2001), isto é: “*Clima motivacional percebido para a Tarefa*” e “*Clima motivacional percebido para o Rendimento*”, respetivamente.

De forma análoga aos questionários anteriores, as questões estão formuladas numa escala tipo *Likert* 5-pontos, em que cada motivo sobre a perceção do clima motivacional para objetivos de realização tem uma gama de resposta de 1 (*fortemente em desacordo*) a 5 (*fortemente de acordo*), de acordo com as conceções de cada estudante.

Este questionário tem demonstrado uma estrutura fatorial com índices de fiabilidade aceitáveis. Por exemplo, Papaioannou (1995), encontrou numa amostra de estudantes gregos, coeficientes *alpha* de Cronbach maiores que .75 em todas as sub-escalas, comprovando uma validade e consistência interna aceitável para aplicação em estruturas para este tipo de construto motivacional. A versão inglesa utilizada nas investigações empíricas levadas a cabo por Goudas, e Biddle, (1994) e Spray, (2002) mostrou índices *alpha* de Cronbach de fiabilidade de .87 e .73 para as duas sub-escalas de segunda ordem, “*Clima orientado para a Tarefa*” e “*Clima orientado para o rendimento*”, respetivamente. A versão americana realizada por Ferrer-Caja, e Weiss, (2000), com estudantes

pertencentes a diversos países, apresentou também uma estrutura fatorial adequada. No nosso estudo, os resultados das respostas aos itens do questionário mostraram índices de fiabilidade de $\alpha_{Cronbach}$ de .83 e .78, respetivamente para o Clima para o Rendimento e Clima para a Tarefa, revelando uma consistência interna razoável. Relativamente, às Estatísticas Descritivas das escalas, observou-se scores médios de 3.04 (DP = .60) e 3.84 (DP = .63), respetivamente, para o Clima Rendimento e Clima Tarefa.

Questionário sobre os aspetos da Motivação Intrínseca nas aulas de Educação Física (IMI: Intrinsic Motivation Inventory). Para avaliar a perceção de competência nas aulas de Educação Física, utilizou-se o *constructo* desenhado por McAuley, Duncan, e Tammen, (1989) (IMI: *Intrinsic Motivation Inventory*), traduzido para português e adaptado para o contexto educativo. Este questionário é formado por 18 motivos que cada estudante apresenta em menor ou maior grau. Estes motivos, conformam 4 dimensões de primeira ordem: Tensão/Ansiedade/Pressão composto por 4 motivos (e.g. "...*Sinto-me tenso quando estou a realizar as atividades propostas*"); Divertimento/Interesse formado por 5 motivos (e.g. "...*Divirto-me imenso*"); Competência percebida expressa em 5 motivos (e.g. "...*Estou satisfeito com o meu nível da capacidade nas atividades que realizo*"); e Esforço/Importância com 4 motivos (e.g. "...*É muito importante para mim realizar bem as atividades que são propostas*"). Os itens estão formulados numa escala tipo *Likert* em que cada item tem uma gama de resposta de 1 (*fortemente em desacordo*) a 5 (*fortemente de acordo*) de acordo com a extensão das conceções e motivos pessoais de cada aluno.

Em 1998, Vallerand e Fortier sublinharam que o IMI é uma ferramenta flexível que pode ser modificado para praticamente todos os tipos da atividade física. Assim, várias investigações mostraram uma estrutura factorial boa e aceitáveis coeficientes de consistência interna na sub-escala, competência percebida (p.ex., Duda, Chi, Newton, Walling, & Catley, 1995; Lintunen, Valkonen, Leskinen, & Biddle, 1999) e nas sub-escalas, divertimento e esforço para a versão grega (Digelidis & Papaioannou, 1999). No nosso estudo, os resultados das respostas aos itens do questionário mostrou um índice de fiabilidade de $\alpha_{Cronbach}$ de .78, para a competência percebida e uma pontuação média de 3.20 (DP = .75).

Inventário das condutas Disciplinares e Indisciplinares nas aulas de Educação Física. Para avaliar as atitudes disciplinares-indisciplinares dos alunos em contexto educativo, nomeadamente, nas aulas de Educação Física, utilizou-se a versão traduzida para português, do questionário desenhado por Cervelló et al. (2002) (ICDIEF: *Inventário de Conductas de Disciplina-Indisciplina en Educación Física*). Este instrumento foi construído com base nas conceções de valor sócio-cognitivo, conduzidas por 19 motivos pessoais de realização comportamental, denominando-se especificamente pelos fatores *Disciplina* e *Indisciplina*. A primeira escala de avaliação, *Disciplina* agrega 9 motivos (e.g. "...*te esforças para facilitar um bom ambiente*"). A segunda dimensão, *Indisciplina* agrupa 10 itens (e.g. "...*interrompes o professor/a nas suas explicações*"). Os

motivos da conduta estão formulados numa escala tipo *Likert* com uma gama de resposta de 1 (*fortemente em desacordo*) a 5 (*fortemente de acordo*), de acordo com a formulação da frase.

Em Espanha, este questionário tem mostrado uma estrutura fatorial adequada para Educação Física, tanto no Ensino Básico como no Ensino Secundário. Neste País, a validade deste *construto* tem sido demonstrada em vários trabalhos desenvolvidos no terreno da Educação Física (Cervelló, Jiménez, Del Villar, Ramos, & Santos-Rosa, 2004; Moreno, Alonso, Martinez Galindo, & Cervelló, 2005). Estes estudos com recurso a amostras de estudantes espanhóis de Educação Física, obtiveram coeficientes de fiabilidade *alpha Cronbach* de .76 a .83 e de .77 e .81, para as dimensões Disciplina e Indisciplina, respetivamente. No nosso estudo, os resultados das respostas aos itens do questionário mostraram índices de fiabilidade de $\alpha_{Cronbach}$ de .88 e .81, respetivamente para a Indisciplina e Disciplina, revelando uma boa consistência interna No que concerne aos scores médios, a Indisciplina apresentou 2.15 (DP = .80) e a Indisciplina 3.84 (DP = .61).

ANÁLISE DE DADOS

Os procedimentos de relações causais (modelação por equações estruturais), foram realizados com recurso ao software AMOS, versão 16. Diversas condições foram respeitadas para a realização da AFC, sendo apresentadas somente as mais relevantes: número mínimo de cinco observações por item do questionário, e três itens por variável latente (Maroco, 2003). Utilizou-se o método de estimação de Máxima Verosimilhança (Mueller, 1996).

Para conhecer a associação (relação bivariada) entre as diferentes variáveis em estudo utilizamos o coeficiente de correlação produto momento de Bravais-Pearson (r) que expressa de forma quantitativa a relação entre as variáveis, medindo a intensidade e a direcção de associação do tipo linear entre as diferentes variáveis contínuas com distribuição normal bivariada. Uma correlação linear direta (positiva) ou inversa (negativa) considera-se fiável e significativa quando existe evidência estatística para níveis de significância, p -value < .05 (*) ou p -value < .01 (**). Não obstante, aquele coeficiente estar fortemente afetado pelo tamanho da amostra e respetiva estimativa de probabilidade da distribuição dos dados, contudo, trataremos os valores obtidos com parcimónia para um nível de referência de .30. Acima deste, consideramos a relação forte e abaixo do mesmo uma associação fraca.

A evidência estatística de todos os procedimentos estatísticos efectuados, foram mantidos para um erro de probabilidade inferior a 5% (níveis de significância * p < 0,05; ** p < 0,01 e *** p < 0,001).

Resultados

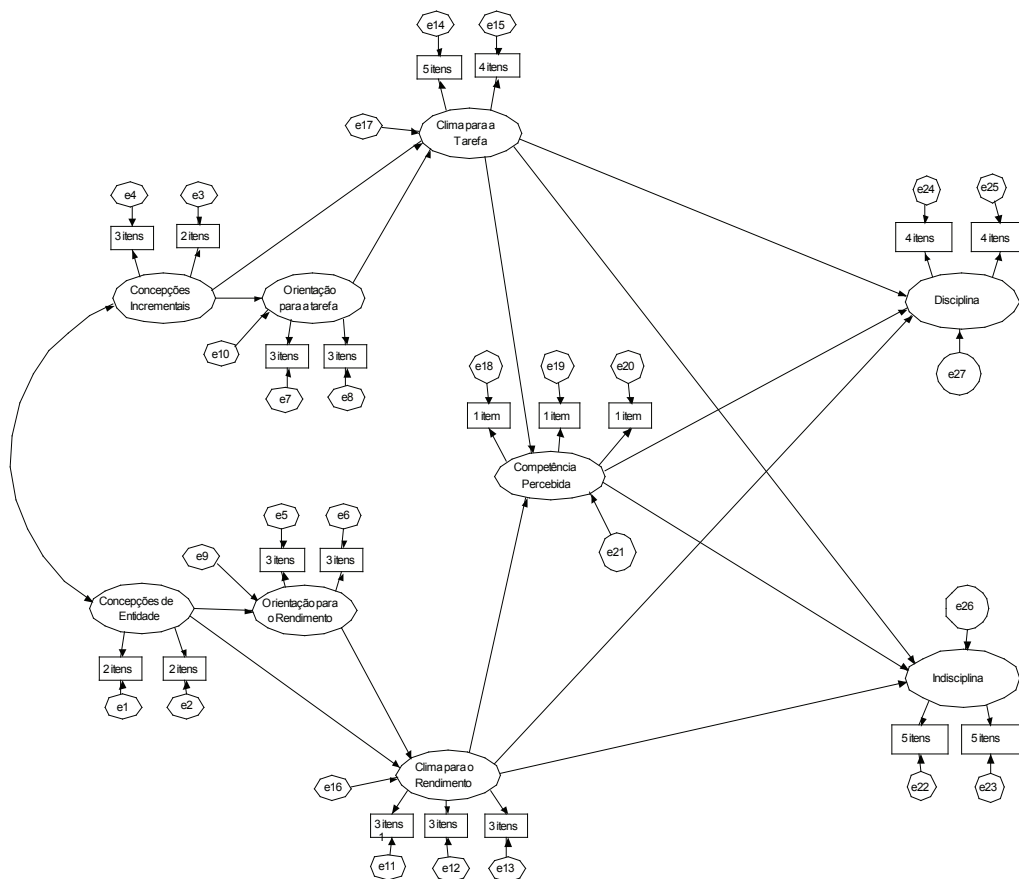
MODELO ESTRUTURAL DE RELAÇÕES CAUSAIS

O modelo de equações estrutural teórico proposto em estudo, centrou-se na definição das relações que se podem estabelecer, entre os diversos determinantes motivacionais integrados no conjunto dos

postulados da Teoria dos Objectivos de Realização (Nicholls, 1989). Para isso, testamos empiricamente, as relações causais de explicação direta e indireta entre os fatores pessoais, contextuais e os fatores consequentes a nível comportamental, designadas atitudes disciplinares/ndisciplinares.

Após a concetualização e desenvolvimento da estrutura de relações causais, submetemos a testes de ajustamento aos dados empíricos, o modelo proposto da Figura 1.

Figura 1 – Modelo estrutural teórico proposto.

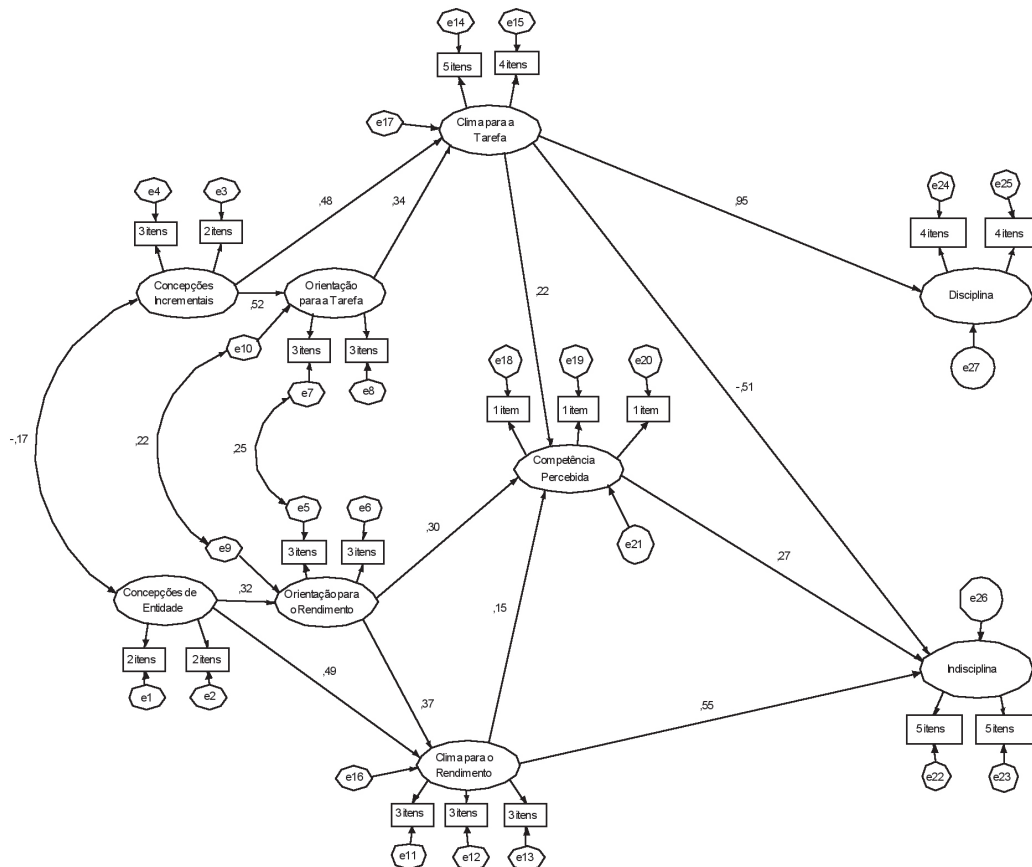


A análise de resultados, aos testes de ajustamento do modelo estrutural teórico proposto inicialmente definido, revelou alguns problemas de ajustamento, nomeadamente um índice NFI baixo (NFI = .888), pesos padronizados de regressão não significativos para os caminhos, competência percebida – disciplina e clima percebido para o rendimento - disciplina, não obstante um valor elevado e estatisticamente significativo do $\chi^2 = (\chi^2_{155} = 675.882; p < .001)$ e índice RMSEA = .66, porém um quociente $\frac{\chi^2}{df}$ superior a 4.

Para corrigir os problemas de ajustamento encontrados e de acordo com as orientações teóricas, otimizou-se a estimação do modelo estrutural final. Atendendo às sugestões consideradas pelos índices de modificação (Modification Indexes), verificou-se que o ajustamento do modelo de medida melhorava substancialmente quando, se eliminasse os caminhos que não denotaram pesos de regressão estatisticamente

significativos, da percepção de competência e do clima para o rendimento para a dimensão exógena, atitudes disciplinares dos discentes e se acrescentasse a relação direta das orientações disposicionais para a competência percebida dos participantes e, se permitia que os erros das variáveis 5-7 e 9-10 se correlacionassem (vd. Figura 2).

Figura 2 - Modelo estrutural final ajustado, sobre as relações entre os fatores pessoais disposicionais, contextuais e as atitudes disciplinares/indisciplinadas. Todos os pesos de regressão são significativos para um nível de significância de 5% (p -valor < .05).



Verificamos, ainda assim, um valor de χ^2 estatisticamente significativo, $\chi^2_{154} = 598.328$, $p < .001$. No entanto, o quociente $\frac{\chi^2}{df}$ apresentou um valor numérico inferior a 4 (3,89), valor que é geralmente considerado aceitável (Hu & Bentler, 1999). Para além disso, os índices *CFI*, *TLI*, e *RMSEA* revelaram valores de, respetivamente .92, .90 e .061, que indicam que a bondade de ajustamento do modelo global de medida aos dados empíricos é satisfatória. Sobre estas relações é adequado sublinhar que as suas covariâncias mostraram valores de t superiores a 1.96 (valor de referência associado a cada peso: Hatcher, 1994), com níveis de significância $p < .001$.

Da análise da estrutura estimada, verificámos que as concepções acerca da natureza da aptidão atlética (incremental e de entidade), surgem como variáveis exógenas (que não são explicadas por nenhuma variável), ao passo que os coeficientes da relação causal das outras variáveis do modelo, atuam como variáveis exógenas e endógenas (preditoras

e resposta-critério de outras variáveis). Assim, o modelo, mostra, os climas motivacionais contextuais percebidos como explicadoras diretas das atitudes disciplinares e indisciplinadas dos participantes, nas aulas de Educação Física.

Na sequência da análise do modelo estrutural obtido, contemplamos a existência de relações significativas de influência direta e de forma positiva, das concepções incrementais e de entidade da aptidão atlética face às orientações disposicionais para a tarefa e para o rendimento, e estas face aos climas motivacionais orientados para a tarefa e para o rendimento, respetivamente. Por outro lado, verificou-se que as concepções acerca da natureza da capacidade atlética, influenciam directamente os climas contextuais percebidos, da mesma forma que os postulados da Teoria dos Objectivos de Realização. Ainda da análise da estrutura, observou-se também, que o clima dirigido para a tarefa é uma variável de resposta-critério positiva que favorece o surgimento das atitudes disciplinares, e diminui as atitudes indisciplinadas. Por outro lado, o clima percebido para o rendimento reforça positivamente a indisciplina dos discentes. Por outras palavras, enquanto que, o clima para a tarefa favorece o surgimento das atitudes disciplinares e desfavorece as atitudes indisciplinadas, o clima para o rendimento é um fator potenciador destas atitudes.

Verificaram-se, ainda que, tanto as orientações disposicionais como os climas percebidos focados na comparação normativa, e climas percebidos focados no progresso auto-referencial dos discentes, explicam, positivamente a competência percebida, sendo esta uma forte preditora das atitudes indisciplinadas dos discentes.

Discussão

O principal objetivo deste artigo foi investigar a influência dos fatores pessoais, sociais e contextuais na explicação das atitudes disciplinares/indisciplinadas dos discentes, no contexto educativo, através do estudo de análises de relações causais de construto numa amostra de estudantes de EF, em Portugal. De acordo com os resultados encontrados em trabalhos de investigação similares (Cervelló *et al.*, 2002; Papaioannou, 1998; Spray, 2002; Spray & Wang, 2001), acreditávamos que existiam relações causais significativas e explicativas das atitudes disciplinares/indisciplinadas, *i.e.*, as concepções acerca da natureza da aptidão atlética como resultado da aprendizagem e do aperfeiçoamento, os objectivos disposicionais de acção e contextualmente dirigidos para a tarefa explicariam, positivamente as atitudes disciplinares, e de modo negativo as indisciplinadas. Por outro lado, as concepções de entidade da aptidão, a orientação para o rendimento, a percepção de um clima motivacional para o rendimento associar-se-ão direta e linearmente com as atitudes indisciplinadas e de forma negativa com as atitudes disciplinares dos estudantes. Para além disso, com base em trabalhos anteriores, acreditávamos que tanto o estado motivacional para a tarefa como o para o rendimento estariam, fortemente associados à competência percebida, sendo esta, dependendo da força do estado de motivação, um fator determinante na explicação das atitudes disciplinares/indisciplinadas.

Relativamente, às relações causais de explicação dos fatores conceções incrementais da aptidão atlética e a orientação para a tarefa, o mesmo sucedendo entre as variáveis conceções de entidade da aptidão atlética e a orientação para o rendimento e, de acordo com os postulados da Teoria dos Objectivos de Realização (Dweck, 1999; Nicholls, 1989), verificámos que o cenário da Educação Física para uma população de estudantes entre os 12 e os 19 anos de idade, revela que as conceções acerca da natureza da aptidão atlética são precursores diretos das orientações para objetivos de realização. Em consequência, verificámos que os dados do presente estudo revelam similitudes inequívocas com os trabalhos produzidos por Biddle *et al.* (2003, estudo 2) e Wang & Biddle (2003), que comprovam a validade externa dos construtos do presente estudo. Com efeito, as conceções incrementais explicam direta e fortemente as orientações para a tarefa e as conceções de entidade favorecem as orientações para o rendimento, porém com um peso de regressão mais fraco. Por outras palavras, as conceções que reflectem a capacidade atlética como sendo possíveis de serem desenvolvidas e melhoradas ao longo do tempo (conceções incrementais), explicam diretamente a orientação de realização para a tarefa (auto-referencial), enquanto que as conceções que reflectem aquela capacidade atlética como sendo, relativamente estáveis não sujeita a alterações e devido a fatores genéticos como um talento natural (conceções de entidade), explicam a orientação para o rendimento (comparação normativa).

No que diz respeito, às relações entre as conceções acerca da natureza da aptidão atlética e os climas motivacionais percebidos em ambiente de Educação Física, encontramos estudos que, revelaram um padrão consistente, que, comprovam a validade do presente postulado (Cury *et al.*, 2002; Ommundsen, 2004). Assim, os dados obtidos nas relações causais do presente modelo de equações estruturais, mostram que, as conceções incrementais da aptidão explicam diretamente e com carácter forte, o clima motivacional percebido para a tarefa e, por outro lado, as conceções de entidade da aptidão, explicam direta e fortemente, o clima motivacional para o rendimento. Para além disso, o estudo (Cury *et al.*, 2002), comprova as relações diretas e explicativas encontradas, *i.e.*, entre a orientação para o rendimento e o clima percebido para o rendimento a níveis altos de competência percebida nas aulas de Educação Física.

Relativamente, às relações diretas de explicação dos climas motivacionais percebidos pelas orientações de realização do presente modelo de equações estruturais, constatou-se a validade empírica e inequívoca dos dados obtidos por outros investigadores (Jiménez, Cervelló, García Calvo, Santos-Rosa, & del Villar, 2006). Com efeito, as orientações motivacionais de realização dos estudantes, são fortes impulsionadoras dos climas motivacionais percebidos, uma vez que tanto a orientação para o rendimento como a orientação para a tarefa explicam diretamente e de forma positiva os climas para o rendimento e para a tarefa, respetivamente.

Para além disso, no seguimento da análise aos resultados do presente estudo com o produzido por Wang e Biddle (2003), se mostra,

claramente que, a orientação para o Rendimento de realização, afeta, diretamente a competência percebida. Estes dados estão de acordo com os resultados obtidos no presente modelo de equações estruturais, a orientação para o Rendimento mediada pela competência percebida e clima motivacional para o rendimento, favorece o surgimento das atitudes indisciplinadas, ao passo que, o clima motivacional para a tarefa desfavorece este tipo de conduta. Em nossa opinião, esta situação surge porque muitos dos alunos deste meio estão ou são jogadores em formação nas escolinhas de Futebol, o que revela comportamentos pouco adaptativos.

No que concerne à explicação das atitudes disciplinares, verificámos que através da avaliação do modelo estrutural, as concepções incrementais da aptidão, a orientação para a tarefa mediados pelo clima percebido para a tarefa são fatores preditores favoráveis mais importantes na explicação do surgimento destas condutas. Vários são os estudos que comprovam os dados do presente estudo (Cervelló *et al.*, 2002, 2004; Moreno, *et al.*, 2005, 2006; Papaioannou, 1998b; Spray, 2002; Spray & Wang, 2001). Por exemplo, no trabalho de Moreno, *et al.* (2005) em relação à variável satisfação pelas aulas de Educação Física, descobriu-se que os alunos que não gostam da disciplina curricular, apresentam maiores atitudes indisciplinadas e percebem mais um clima motivacional para o rendimento. Em contraste, os alunos que gostam da disciplina de Educação Física e que tiram mais satisfação, apresentam, independentemente da percepção de competência, maiores atitudes disciplinares, percebem mais um clima motivacional para a tarefa, encontram-se mais orientados para a tarefa. De acordo com este autor, os sentimentos de ansiedade geram nos alunos uma maior motivação extrínseca para participar, relacionando-se estes motivos, segundo a Teoria dos Objectivos de Realização (Nicholls, 1989), com uma maior percepção de um clima motivacional para o rendimento, e esta, por seu lado, com maiores atitudes indisciplinadas na sala de aula (Cervelló, *et al.*, 2002, 2004; Papaioannou, 1998b; Spray, 2002; Spray & Wang, 2001). Pelo contrário, os sentimentos de satisfação positivos experimentados com a prática desportiva, segundo a perspectiva dos objectivos de realização, provocam nos alunos maiores motivos intrínsecos para participar e aprender, relacionando-se estes motivos com um aluno mais orientado para a tarefa e com a percepção de um clima motivacional mais implicado para a tarefa.

Os resultados sugerem que as atitudes disciplinares nas aulas de EF podem ser aumentadas por intervenções que focalizem as concepções auto-referenciais e o auto-melhoramento da capacidade. O principal postulado teórico da perspectiva dos objectivos de realização assume que, nos contextos de realização (p.ex., sala de aula, a educação física, o trabalho e outros), o objetivo global de ação das pessoas reside no desejo de desenvolver e de demonstrar competência e evitar a manifestação da incompetência ou a carencia de aptidão. Mais uma vez, é importante mostrar que as concepções acerca da natureza da aptidão atlética e as orientações motivacionais de realização dos jovens estudantes desempenham um papel central nos resultados cognitivos, afectivos e comportamentais (consequências), nos contextos de realização.

Uma vez que, o desenvolvimento das concepções implícitas da capacidade se produz em idades muito jovens, estes resultados fornecem a evidência clara de que parece fundamental criar e desenvolver nos estudantes objetivos orientados para a tarefa e a concepção de que a aptidão pode ser melhorada através do empenho, da aprendizagem, da prática e do esforço para assim obterem-se padrões de aprendizagem adaptativos.

Estes dados, indicam que nas aulas de Educação Física, os comportamentos disciplinares são reveladores de alunos que estão mais orientados para a tarefa, centram a sua atenção na aprendizagem e no progresso, se esforçam para aprender e se empenham em criar um ambiente de trabalho ordenado, pacífico e de cooperação com os pares, bem como desfrutam de sentimentos afetivos positivos (Cervelló, *et al.*, 2004; Duda, Chi, Newton, Walling & Catley, 1995; Goudas, Biddle & Fox, 1994; Nicholls, 1989; Papaioannou, 1998b; Parish & Treasure, 2003; Sarrazin, Vallerand, Guillet, Pelletier & Cury, 2002; Standage & Treasure, 2002; Wang & Biddle, 2001). Com efeito, os dados do presente estudo parecem revelar que a orientação para a tarefa, a percepção de um clima motivacional para a tarefa, independentemente, do nível de competência percebida, favorece a valorização das atitudes disciplinares.

Para finalizar, referir que, a demonstração dos presentes resultados com os obtidos por outros investigadores, proporciona a evidência empírica inequívoca e consistente no sentido da sustentação de que, a participação e a disciplina do aluno nas aulas de Educação Física, pode ser maximizada se o professor promover um clima motivacional para a tarefa, de modo que, o discente alcance uma aprendizagem ótima da Educação Física escolar.

Referências

- Ames, C., & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies a motivation processes. *Journal of Educational Psychology*, 80, 260-267.
- Anderson, C., Avery, P. G., Pederson, P. V., Smith, E. S., & Sullivan, J. L. (1997). Divergent perspectives on citizenship education: A Q-method study and survey of social studies teachers. *American Educational Research Journal*, 34, 333-364.
- Barros, J. H. (2009). *Psicologia da Educação: 3. Temas Complementares*. Legis Editora.
- Biddle, S. J. H., Wang, C. K. J., Chatzisarantis, N. L. D., & Spray, C. M. (2003). Motivation for physical activity in young people: entity and incremental beliefs about athletic ability. *Journal of Sports Sciences*, 21, 973-989.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Del Villar, F., Ramos, L., & Santos-Rosa, F. J. (2004). Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, 99, 271-283.
- Cervelló, E., Jiménez, R., Fenoll, A., Ramos, L., Del Villar, F., & Santos-Rosa, F. J. (2002). A social-cognitive approach to the study of coeducation and discipline in Physical Education Classes. *SOCIOTAM, Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, 11, 43-64.

Cury, F., Da Fonseca, D., Rufo, M. & Sarrazin, P. (2002). Perceptions of competence, implicit theory of ability, perception of motivational climate, and achievement goals: a test of the trichotomous conceptualization of endorsement of achievement motivation in physical education setting. *Perceptual and Motor Skills*, 95, 233-244.

Del Villar, F. (2001). La interacción en la Educación Física. Em B. Vázquez (coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 199-225). Editorial Síntesis. Madrid.

Digelidis, N., Della, V., & Papaioannou, A. (2005). Students' Exercise Frequency, Perceived Athletic Ability, Perceived Physical Attractiveness, Goal Orientations and Perceived Motivational Climate in Physical Education Classes. *Italian Journal of Sport Sciences*, 12, 155-159.

Duda, J. L. (2001a). Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. Em G.C. Roberts (Ed), *Advances in motivation in sport and exercise* (pp. 129-181), Champaign, IL: Human Kinetics.

Duda, J. L. (2001b). Goal perspectives and their implications for health-related outcomes in the physical domain. Em F. Cury, Sarrazin, P., & Famose, F.P. (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain*. Paris: Presses Universitaires de France.

Duda, J. L. (2005). Motivation in Sport: The relevance of competence and achievement goals. Em A. J. Elliot & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of Competence and Motivation* (pp. 273-308). Nova Iorque: Guilford Publications.

Duda, J. L., & Hall, H. (2001). Achievement Goal Theory in Sport: Recent Extensions and Future Directions. Em R. N. Singer, H. A. Hausenblas & C. M. Janelle (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd ed., pp. 417-43). New York: John Wiley.

Duda, J. L., Chi, L., Newton, M. L., Walling, M. D., & Catley, D. (1995). Task and Ego orientation and intrinsic motivation in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 40-63.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41, 1040-1048.

Dweck, C. S. (1996). Implicit Theories as organizers of goals and behavior. Em P. Gollwitzer & J. Bargh (Eds.), *The Psychology of Action*, pp. 69-90. New York: Guilford Press.

Dweck, C. S. (1999). *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Philadelphia, PA: Taylor & Francis.

Elliot, E. S., & Dweck, C. S. (1988). Goals: An approach to motivation and achievement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 5-12.

Fernández-Balboa, J. M. (1991). Beliefs, interactive thoughts, and actions of physical education student teachers regarding pupil misbehaviors. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11, 59-78.

Ferrer-Caja, E., & Weiss, M. R. (2000). Predictors of intrinsic motivation among

adolescent students in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 3, 267-279.

Fonseca, A. M. & Brito, A. P. (2001). Estudo exploratório e confirmatório à estrutura factorial da versão portuguesa do Perception of Success Questionnaire (POSQ). *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, vol. 1, 3, 61-69.

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

Goudas, M., Biddle, S., & Fox, K. R. (1994). Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. *Pediatric Exercise Science*, 6, 159-167.

Hatcher, L. (1994). *A step-by-step approach to using the SAS system for factor analysis and structural equation modelling*. Cary, Carolina do Norte: SAS Institute.

Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1-55.

Ishee, J. H. (2004). Perceptions of misbehavior in middle school physical education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 75, 9.

Jiménez, R., Cervelló, E. M., García Calvo, T., Santos-Rosa, F. J., & del Villar, F. (2006). Relaciones entre las metas de logro, la percepción del clima motivacional, la valoración de la educación física, la práctica deportiva extraescolar y el consumo de drogas en estudiantes de Educación Física. *Revista Mexicana de Psicología*, 23(2), 253-265.

Lewis, R. (2001). Classroom discipline and student responsibility: the student's view. *Teaching and Teacher Education*, 17, 307-319.

Lintunen, T., Valkonen, A., Leskinen, E. & Biddle, S. J. H. (1999). Predicting physical activity intentions using a goal perspectives approach: a study of Finnish youth. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 344-352.

Maroco, J. (2003). *Análise Estatística com utilização do SPSS*. Lisboa: Edições Sílabo.

McAuley, E., Duncan, T., & Tammen, V. V. (1989). Psychometric properties of the intrinsic motivation inventory in a competitive sport setting: A confirmatory factor analysis. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 60, 48 – 58.

Moreno, J. A., Alonso, N., Martínez Galindo, C., & Cervelló, E. (2005). Motivación, disciplina, coeducación y estado de flow en educación física: diferencias según la satisfacción. La práctica deportiva y la frecuencia de práctica. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 5(1-2), 231-243.

Mueller, R. O. (1996). *Basic principles of structural equation modeling*. New York: Springer-Verlag.

Nicholls, J. G. (1989). *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MASS: Harvard University Press.

Nicholls, J. G. (1992). The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. Em G.C. Roberts (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (pp.31-91). Champaign, IL: Human Kinetics.

Ommundsen, Y. (2004). Students' Implicit Theories of Ability in Physical Education Classes. The Influence of Motivational Aspects of the Learning Environment. *Learning Environments Research*, 139-158.

Papaioannou, A. (1994). Development of a questionnaire to measure achievement goals in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 65, 11-20.

Papaioannou, A. (1995). Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 17, 18-34.

Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being disciplined, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421 - 441.

Parish, L. E. & Treasure, D. C. (2003). Physical activity and situational motivation in physical education: influence of the motivational climate and perceived ability. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 74, 173-180.

Roberts, G. C. (2001). Understanding the Dynamics of Motivation in Physical Activity: The influence of Achievement Goals on Motivational Processes. in G. C. Roberts (Ed.), *Advances in Motivation in Sport and Exercise* (pp. 1-50). Champaign, IL: Human Kinetics.

Roberts, G. C., Treasure, D. C. & Conroy, D. E. (2007). Understanding the Dynamics of Motivation in Sport and Physical Activity: An Achievement Goal Interpretation. Em G. Tenenbaum & R. C. Eklund (Eds.), *Handbook of sport Psychology* (3ª ed., pp. 3-30). New York: Wiley.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Balagué, G. (1998). Achievement goals in sport: The development and validation of the Perception of Success Questionnaire. *Journal of Sport Sciences*, 16, 337-347.

Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Hall, H. (1994). Parental goal orientations and beliefs about the competitive sport experience of their child. *Journal of Applied Social Psychology*, 24, 631-645.

Sarrazin, P., Vallerand, R., Guillet, E., Pelletier, L., & Cury, F. (2002). Motivation and dropout in female handballers: A 21-month prospective study. *European Journal of Social Psychology*, 32(3), 395-418.

Spray, C. M. (2002). Motivational climate and perceived strategies to sustain pupils' discipline in physical education. *European Physical Education Review*, 8(1), 5-20.

Spray, C. M., & Wang, C. K.J. (2001). Goal orientations, self-determination and pupils' discipline in physical education. *Journal of Sports Sciences*, 19, 903-913.

Standage, M., & Treasure, D. C. (2002). Relationship Among Achievement Goal Orientations and Multidimensional Situational Motivation in Physical Education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.

Vallerand, R. J., & Fortier, M. S. (1998). Measures of intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. Em J. L. Duda (Ed.), *Advances in sport and exercise psychology measurement* (pp. 81-101). Morgantown, WV: Fitness Information Technology.

Wang, C. K. J., & Biddle, S. J. H. (2001). Young people's motivational profiles in physical activity: A cluster analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 23(1), 1-22.

Wang, C. K., & Biddle, S. S. (2003). Intrinsic Motivation towards Sports in Singaporean Students: The Role of Sport Ability Beliefs. *Journal of Health Psychology*, Vol. 8, nº 5, 515-523.

Sobre o autor

Luís Manuel Oliveira Durão

Universidade do Porto (Portugal)

Tomás Garcia Calvo

Universidade da Extremadura (Espanha)

António Manuel Fonseca

Universidade do Porto (Portugal)

Eduardo Cervelló Gimeno

University Miguel Hernández of Elche (Espanha)

Katia Rubio

Universidade de São Paulo (Brasil)

Contato

ENDEREÇO PARA CORRESPONDÊNCIA

Luís Manuel de Oliveira Durão
Escola Secundária 3º CEB de Pinhal Novo, Rua Orlando Ribeiro,
2955-211, Pinhal Novo, Palmela, Portugal

E-MAIL

luis.m.durao@gmail.com

TELEFONES

Luís Manuel de Oliveira Durão
+351 93 838 0645

Sobre o trabalho

Trabalho derivado da Tese de Doutoramento do autor.