

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

**MOTIVAÇÃO ESCOLAR E DESPORTIVA:
EFEITOS SINERGÉTICOS E COMPENSATÓRIOS**

Cristina Raquel Alegria Rodrigues Fortes

outubro de 2016

Dissertação apresentada no Mestrado Integrado em Psicologia,
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade
do Porto, orientada pela Professora Doutora Marina Serra de Lemos
(FPCEUP)

AVISOS LEGAIS

O conteúdo desta dissertação reflete as perspectivas, o trabalho e as interpretações do autor no momento da sua entrega. Esta dissertação pode conter incorreções, tanto conceptuais como metodológicas, que podem ter sido identificadas em momento posterior ao da sua entrega. Por conseguinte, qualquer utilização dos seus conteúdos deve ser exercida com cautela.

Ao entregar esta dissertação, o autor declara que a mesma é resultante do seu próprio trabalho, contém contributos originais e são reconhecidas todas as fontes utilizadas, encontrando-se tais fontes devidamente citadas no corpo do texto e identificadas na secção de referências. O autor declara, ainda, que não divulga na presente dissertação quaisquer conteúdos cuja reprodução esteja vedada por direitos de autor ou de propriedade industrial.

Agradecimentos

Está a finalizar uma grande etapa da minha vida, com a certeza de que será sempre uma das mais marcantes da minha história. Foram muitos anos de desenvolvimento cognitivo e pessoal, entre os quais deparei-me com obstáculos e dificuldades, mas também com momentos inesquecíveis. Conheci pessoas maravilhosas que deixaram a sua marca e que até hoje estão diariamente comigo na luta e de mão dada para a concretização desta etapa tão maravilhosa e única de ser estudante. Num trabalho tão complexo como este não posso deixar de agradecer,

À minha orientadora Professora Doutora Marina Serra de Lemos, por todo o saber partilhado, pelo apoio e disponibilidade com que me orientou e por ter tornado possível a concretização de poder desenvolver a investigação numa área que sempre me cativou.

Ao meu orientador de estágio, Dr. Paulo Paiva pela tão boa receção e disponibilidade na entrega e passagem dos questionários e pela preocupação com o desenvolvimento do projeto.

A todos os jovens atletas e treinadores, pela colaboração no preenchimento dos questionários.

Aos meus pais que são os responsáveis pela pessoa que sou, que tanto me apoiaram durante todo o meu percurso, de forma incondicional, em todos os momentos.

À minha querida Tekas, pela eterna companhia, paz e conforto que sempre me transmitiu.

Às minhas amigas e amigos pela força e confiança que depositaram em mim.

Aos meus colegas e amigos Tiago, Bernardo e Rosária pela partilha de emoções e conhecimento, e também à amizade do Vasco que se iniciou com este projeto.

Um enorme obrigada, à minha grande amiga Liliana que tanto me aturou, motivou e me fez crescer neste percurso.

RESUMO

A Teoria dos Objetivos de Realização (TOR) procura explicar o tipo de objetivos (de mestria ou de *performance*/desempenho) que estão diretamente relacionados com comportamentos de realização, sendo transversal aos vários contextos de vida do indivíduo, nomeadamente ao contexto escolar e desportivo. A escola e o desporto parecem ser dois contextos que se podem complementar, na medida em que a atividade desportiva permite efetuar generalizações que se estendem a situações educativas.

À luz da TOR, este estudo teve como objetivos analisar os padrões motivacionais (objetivos de realização, competência percebida e clima motivacional percebido), bem-estar, empenho e desempenho de alunos de duas escolas de futebol do Porto (n=78), e comparar essas variáveis com o contexto desportivo.

Os resultados encontrados mostraram que os jovens apresentam, em maioria, objetivos de mestria-aproximação, que se traduzem numa perceção positiva das suas competências escolares, assim como do seu empenho e desempenho; embora, um afeto negativo a este contexto. Também ficou evidente a forte influência da perceção do clima motivacional-mestria (encarregados de educação) na determinação da orientação dos objetivos de mestria nos. Quando comparados os contextos escolar e desportivo, verificamos que os jovens tendem a generalizar os padrões motivacionais (objetivos de mestria, alta competência percebida e clima motivacional-mestria), e enfatizar o efeito do empenho para um bom desempenho, em ambos os contextos. Possivelmente assente na boa perceção das suas competências escolares e desportivas, os jovens consideram que o seu nível de desempenho num dos contextos (escolar/desportivo) é transversal a outros contextos (desportivo/escolar respetivamente).

Concluimos que os resultados oferecem suporte ao modelo teórico (TOR) relativamente à influência de fatores individuais (competência percebida, empenho e desempenho) mas essencialmente ambientais (clima motivacional percebido) no desenvolvimento da orientação dos objetivos dos jovens; e que orientação para a mestria (objetivos individuais e clima motivacional) promove o bem-estar, a perceção de competência, de empenho e de desempenho, capaz de se generalizar aos vários contextos de vida do jovem (escolar e desportivo).

Palavras-chave: escola, desporto, objetivos de realização, competência percebida, clima motivacional percebido, bem-estar, empenho e desempenho.

ABSTRACT

The Theory of Achievement Goals tries to explain the type of goals (mastery or performance) that are directly related to achievement behaviors, and cross the various individual life contexts, particularly in school and sports context. The school and sports seems to be two contexts which are complementary in the way that sport activity allows to make generalizations applied to educational situations.

Based on the Theory of Achievement Goals, this study aimed to analyze the motivational patterns (achievement goals, perceived competence and perceived motivational climate), well-being, commitment and performance of two Oporto football schools students (n=78), and compare these variables with the sports context.

The results showed that young people have, mostly, mastery-approach goals, which reflect a positive perception of their school skills, as well as, their effort and performance; though, a negative affect to this context. It was also evident the strong influence of perception of motivational mastery climate (parents) in which explains the orientation of mastery goals in young people. When comparing the school and sports context, we find out that young people tend to generalize the motivational patterns (mastery goals, high perceived competence and motivational mastery climate), and emphasize the effect of the effort on a good performance in both contexts. Probably based on good perception of their school and sporting skills, young people feel that their level of performance in one of these contexts (school / sports) is transversal to other contexts (sports / school respectively).

We conclude that the results put up with the theoretical model (Theory of Achievement Goals) related to the influence of individual factors (perceived competence, effort and performance) but essentially environmental (perceived motivational climate) in the development orientation of the goals of young people; and guidance to mastery goals (individual goals and motivational climate) promote well-being, the perception of competence, effort and performance, generalize the various contexts of life of the young (school and sports).

Keywords: school, sport, achievement goals, perceived competence, perceived motivational climate, well-being, effort and performance.

RESUMEN

La Teoría de Metas de Logro trata de explicar el tipo de objetivos (maestría/ rendimiento) que están directamente relacionados con la realización de las conductas y cruzar los diversos contextos de vida individuales, particularmente, en el contexto escolar y en el deporte. La escuela y los deportes parecen ser dos contextos que son complementarios en la actividad deportiva que permite hacer generalizaciones que se extienden situaciones educativas.

A la luz de los términos de referencia, este estudio tuvo como objetivo analizar las variables motivacionales (metas de logro, competencia percibida y clima motivacional percibido), el bienestar, el compromiso y el rendimiento de los estudiantes de dos escuelas de fútbol de Porto (n=78), y comparar estas variables con el contexto de deportes.

Los resultados mostraron que los jóvenes tienen, en su mayoría, las metas de aproximación-maestría, que reflejan una percepción positiva de sus habilidades escolares, así como su compromiso y desempeño; sin embargo, un efecto negativo este contexto. También fue evidente la fuerte influencia de la percepción motivacional de dominio (padres) en la determinación de la orientación de metas de dominio. Al comparar el contexto escolar y el deporte, nos encontramos con que los jóvenes tienden a generalizar las variables motivacionales (metas de dominio, alta percepción de competencia y dominio del clima motivacional), y intensificar el efecto de compromiso con un buen desempeño en ambos contextos. Posiblemente basado en la buena percepción de sus habilidades escolares y deportivas, los jóvenes sienten que su nivel de rendimiento en los contextos (escuela / deportes) es transversal a otros contextos (deportes / escolares respectivamente).

Llegamos a la conclusión de que los resultados apoyan el modelo teórico (La Teoría de Metas de Logro) para la influencia de los factores individuales (percepción de competencia, compromiso y rendimiento), pero esencialmente del medio ambiente (clima motivacional percibido) en la orientación del desarrollo de los objetivos de los jóvenes; y orientación de la maestría (objetivos individuales y el clima motivacional) promueve el bienestar, la percepción de competencia, compromiso y rendimiento, capaces de generalizar los diversos contextos de la vida de los jóvenes (escuela y los deportes).

Palabras clave: escuela, deportes, las metas de logro, la percepción de competencia, el clima motivacional percibido, el bienestar, compromiso y rendimiento.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	10
PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	12
1. Motivação: conceito à luz dos objetivos.....	12
1.1. Teoria dos objetivos de realização	13
2. Fatores Motivacionais	16
2.1. Fatores individuais	16
2.1.1. Objetivos pessoais.....	16
2.1.2. Competência percebida.....	18
2.1.3. Bem-estar	21
2.2. Fatores ambientais.....	21
2.2.1. Clima motivacional percebido	21
3. Motivação escolar e motivação no desporto	24
PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO.....	27
1.1. Procedimento	27
1.2. Questões de partida e objetivos.....	28
1.3. Caracterização dos instrumentos	29
1.4. Caracterização da amostra	32
1.5. Análise dos resultados.....	32
1.6. Discussão dos resultados.....	40
CONCLUSÃO	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	48
ANEXOS.....	54

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Caracterização dos padrões motivacionais em contexto escolar.....	34
Tabela 2 - Correlação de Pearson entre padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional e bem-estar.....	35
Tabela 3 - Correlação de Spearman entre padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional, bem-estar, empenho e desempenho.....	36
Tabela 4 - Comparação dos padrões motivacionais em contexto desportivo e escolar.....	37
Tabela 5 - Correlação de Pearson entre padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional e bem-estar, na escola e no desporto.....	38
Tabela 6 - Análise descritiva do efeito entre as variáveis Bom aluno, Bom atleta, Estudar e Treinar.....	39

ÍNDICE DE ABREVIATURAS

BE – Bem-estar

CM – Clima Motivacional

CP – Competência Percebida

D – Desporto

E – Escola

OM – Objetivos Mestria

OP – Objetivos de Desempenho

PALS – Patterns of Adaptive Learning Scales

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences

TOR – Teoria dos Objetivos de Realização

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a motivação tem sido um tema bastante explorado na área da Psicologia estendendo-se a várias áreas contextuais, como a escola e o desporto.

Inúmeros teóricos têm-se debruçado sobre o estudo da motivação, mas devido ao seu carácter multidimensional, não se verifica consenso quanto ao seu conceito. Contudo, é notório o destaque atribuído pela literatura à Teoria dos Objetivos de Realização, a qual postula que o estudo da motivação, das perceções e dos objetivos, permite compreender porque a diferentes objetivos podem corresponder diferentes comportamentos (Duda, 1996; Treasure & Roberts, 1995).

A Teoria dos Objetivos de Realização e respetivas perspectivas de orientação para o ego ou para a tarefa, integram a análise de variáveis individuais do indivíduo como os objetivos de realização e a perceção de competência, e variáveis ambientais, como o clima motivacional.

A motivação escolar e a motivação desportiva (separadamente) encontram-se bem fundamentadas na literatura, assumindo uma importância de destaque crescente ao longo dos anos. Não obstante, a relação entre a motivação escolar e a motivação desportiva ainda não foi suficientemente explorada, tendo em conta que a vasta investigação que se tem realizado neste sentido, procura essencialmente perceber a relação entre o desporto e o rendimento escolar. Verificamos que, tal como a escola, o desporto integra princípios, regras, valores, atitudes, objetivos e desafios; e que prática desportiva pode contribuir para uma maior atenção aos deveres e conseqüentemente para o sucesso escolar, se for orientada por valores sociais e educativos. A literatura sugere ainda que a prática desportiva desenvolve a socialização, a autoestima e o autoconceito, os quais contribuem para a disciplina e carácter do aluno.

A investigação que me proponho a desenvolver pretende ir mais além, e analisar os padrões motivacionais de alunos integrados num grupo de desporto coletivo, mais propriamente de futebol, procurando primeiramente, caracterizar os padrões motivacionais associados à escola, em termos de objetivos de realização, competência percebida e clima motivacional percebida; e posteriormente, analisar diferenças entre os padrões motivacionais para a escola e os padrões motivacionais para o desporto.

À luz da teoria dos objetivos de realização e da sua abrangência aos contextos escolar e desportivo pretendemos responder... *Em que medida é que os indivíduos orientados para a tarefa (ou para o ego) em contexto escolar terão a mesma orientação em contextos*

desportivos? Serão os fatores contingentes aos contextos (escolar/desportivo) que precipitam um maior envolvimento para determinada orientação (tarefa/ego)? Ou serão fatores de ordem individual que determinam essa orientação? Face à relação entre o desporto e rendimento escolar, será que maior motivação para o desporto está associada a menor motivação escolar? Estas são algumas questões que a literatura ainda não responde de forma direta e fundamentada e que nos parece essencial analisar.

Seguidamente, é apresentada uma revisão do estado da arte que pretende contextualizar as teorias motivacionais, dando especial destaque à teoria dos objetivos de realização, e seguirá com a concetualização de variáveis individuais e ambientais que, à luz da teoria, se inserem e interferem com os contextos de realização. Este trabalho confirma com o estudo empírico que pretende responder às questões de partida, e através da análise dos dados recolhidos terminando com as conclusões encontradas, limitações do estudo e propostas para futuras investigações.

PARTE I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. Motivação: conceito à luz dos objetivos

A motivação é um tema fortemente explorado e extensível a várias áreas (escolar, desporto, entre outras), que pela sua divergência concetual e por não se tratar de uma condição observável, a literatura não encontra consenso quanto à definição.

Etimologicamente, motivação deriva do latim “*movere*” e significa algo que nos faz mover ou incentiva a cumprir uma tarefa (Cratty, 1973; Pintrich & Schunk, 1996; citados por Fernandes, 2003). Conceptualmente, a motivação foi considerada por Fernandes, Lázaro e Vasconcelos-Raposo (2005) como um processo interno que depende de fatores pessoais e contextuais, e que regula e direciona os comportamentos em função das recompensas/punições consequentes.

O reconhecimento do papel da motivação é relativamente consensual e é, cada vez mais nos dias de hoje, um elemento imprescindível para a qualidade nos diversos níveis e modalidades de ensino (Fontaine, 2005; Silva, 2013).

Várias teorias foram introduzidas ao longo da história da motivação na tentativa de explicar o que realmente move o indivíduo para uma tarefa ou objetivo. Entre as várias existentes, destacaremos para esta revisão a teoria atribucional, a teoria da motivação intrínseca-extrínseca, a teoria da autoeficácia, a teoria das concepções pessoais de inteligência e a teoria dos objetivos de realização; por nos parecerem as teorias mais consistentes na análise da motivação, e por, na ótica de Fontaine (2005) terem oferecido um bom contributo para a motivação escolar.

Sumariamente, a teoria atribucional defende que as “*ações e reações das pessoas dependem mais das suas interpretações das situações do que da situação em si*” (Fontaine, 2005, p. 77). O foco desta teoria desenvolvida por Weiner centra-se nas causas dos acontecimentos - “atribuições causais” - e remete para a reflexão dos acontecimentos passados para orientar os futuros (*ibidem*). Inserida nas teorias cognitivas, a teoria da motivação intrínseca-extrínseca de Deci e Ryan, assume a competência e realização pessoal do indivíduo como uma necessidade básica que o estimula, assumindo que há uma tendência natural ou desejo para a aprendizagem (*ibidem*). Concretamente, na motivação intrínseca, o valor de uma tarefa é assumido pelo gosto e interesse que desperta no indivíduo (*ibidem*), e este seleciona-a conforme permitam beneficiar do pleno uso das suas capacidades, mesmo que requeiram maior esforço (Neves & Carvalho, 2006). Já na motivação extrínseca, a ação

do sujeito é direcionada para o alcance de um objetivo, ou em função de pressões externas, diretas ou indiretas (Fontaine, 2005), tendo em vista a recompensa e o reconhecimento social (Neves & Carvalho, 2006). Segundo esta teoria, a motivação intrínseca não se desenvolve nem exige incentivo, enquanto a extrínseca desenvolve-se progressivamente (Fontaine, 2005). Deci *et. al* (2001) argumentaram que, se a uma tarefa iniciada por motivação intrínseca for atribuída uma recompensa extrínseca, o interesse na tarefa pode diminuir.

A teoria da autoeficácia defende uma visão mais pró-ativa da motivação, e leva-nos a perceber como as pessoas são capazes de exercer controlo sobre os seus acontecimentos de vida, na medida em que, ao perceberem sucesso perante uma determinada tarefa, podem optar por evitar situações desagradáveis quando não sentem condições para realizar essa tarefa com sucesso (Fontaine, 2005; Neves & Faria, 2007).

Por último, a teoria das concepções pessoais da inteligência centra-se na análise do presente e explica como as perceções do próprio influenciam as crenças sobre as suas competências. Segundo esta teoria, enquanto para alguns indivíduos a realização constitui uma oportunidade de mostrar inteligência (objetivos de aprendizagem), para outros constitui uma nova aprendizagem (objetivos de “*performance*”). Desta forma a teoria destaca a importância dos objetivos na orientação dos comportamentos de realização (Fontaine, 2005).

Similarmente, a Teoria dos Objetivos de Realização voltou-se para o tipo de objetivos (propósitos ou razões) que estão diretamente relacionados com comportamentos de realização (Maehr & Zusho, 2009). Por constituir a teoria mais influente e por se estender a diferentes contextos motivacionais (ex. escola, desporto), será nesta abordagem que nos debruçaremos e atribuiremos maior destaque de análise.

1.1. Teoria dos objetivos de realização

A Teoria dos Objetivos de Realização (*Achievement Goal Theory*) ou Orientada para os Objetivos (*Goal Orientation Theory*) situa-se na abordagem sociocognitiva da motivação, e consagrou-se a teoria mais influente da motivação (Anderman & Wolters 2005; Pintrich 2000; *citados por* Meece, Anderman & Anderman, 2006).

Os pioneiros da Teoria dos Objetivos de Realização eram psicólogos educacionais que direcionavam a sua investigação para os valores e crenças sobre a natureza de uma educação ideal (Elliot & Moller, 2003), e a teoria foi alvo de um crescente volume de investigação na área da educação, devido ao impacto que os objetivos encerram no desempenho dos estudantes. Segundo esta abordagem, os alunos adotam padrões específicos

de objetivos quando se deparam com tarefas de realização, os quais influenciam os padrões de comportamento que adotam nesses contextos (Elliot, 2005; *citado por* Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009). A importância da Teoria dos Objetivos de Realização é igualmente atribuída ao contexto desportivo, na medida em que procura explicar os comportamentos relacionados com a realização de uma atividade/habilidade (Treasure & Roberts, 1995). Os investigadores do desporto têm se debruçado sobre os motivos dos atletas para a iniciação desportiva, sendo a motivação responsável pela direção, intensidade e persistência na modalidade; e consequente êxito desportivo (Morouço, 2007).

A Teoria dos Objetivos de Realização define duas perspectivas distintas em situações de realização, e que assumem diferentes nomenclaturas conforme os autores: uma autorreferenciada e focada na *mestria* (ou *orientada para a tarefa*, segundo a nomenclatura de Nicholls), e outra normativamente referenciada e comparativa, focada na *performance*/desempenho (ou *orientada para o ego*, segundo a nomenclatura de Nicholls). A orientação para a tarefa é definida pela vontade e disposição para novas aprendizagens, e a orientação para o ego envolve a preocupação em demonstrar elevadas competências perante os outros (Morouço, 2007).

Quando os indivíduos são orientados para a tarefa, encaram o esforço como condutor de melhor mestria e maior habilidade; e as tarefas devem ser as mais atraentes a um nível intermediário de expectativa de sucesso, para que o maior nível provável de competência possa ser demonstrado (Nicholls, 1984). O esforço constitui um contributo para o sucesso e não uma medida de capacidade (*ibidem*); e as conquistas (sucesso) são encaradas como uma nova aprendizagem ou como o domínio de uma tarefa (Middleton & Midgley, 1997; *citados por* Was, 2006). Em síntese, os principais objetivos da orientação para a tarefa centram-se em aumentar a perceção de competência, aprender novas tarefas e/ou melhorar competências (Morouço, 2007).

Quando os indivíduos são orientados para o ego, as oportunidades de demonstrar capacidade dependem da capacidade dos outros. Assim, aqueles que acreditam ter baixas capacidades mas querem demonstrar competência, selecionam tarefas normativamente difíceis em que expectativa de sucesso é baixa, para que a eventual falha não seja justificada por baixa capacidade, e a sua alta capacidade não seja colocada em causa (Nicholls, 1984). Na orientação para o ego está inerente uma elevada imagem de si próprio, e centra-se essencialmente no resultado final, através de comparação social (Morouço, 2007).

Esta abordagem dicotómica dos objetivos de realização, apesar da importância que lhe foi e é devida, revelou-se limitativa, e Elliot e Church (1997) validaram o modelo

tricotômico da teoria dos objetivos de realização que distingue objetivos de *mestria* (direcionados para o desenvolvimento de competência), objetivos de *desempenho-aproximação* (direcionados para os julgamentos favoráveis relativamente à competência) e objetivos de *desempenho-evitamento* (direcionados para o evitamento de julgamentos desfavoráveis relativamente à competência). Segundo este modelo, os indivíduos orientados para o *desempenho-aproximação* percebem-se como tendo boa habilidade em comparação com os outros, e procuram demonstrar a sua capacidade (Was, 2006). A orientação para o *desempenho-evitamento* baseia-se na percepção de falta de competência, e consequente evitamento da demonstração pública das conquistas que possam confirmar a sua incompetência. Procurando proteger a autoestima, os indivíduos orientados para a o ego adotam estratégias de evitamento do fracasso, nomeadamente, fracos esforços, evitamento de riscos académicos, estabelecimento de objetivos irrealisticamente altas/baixas, desinteresse pela consequências e procrastinação (Nicholls, 1984).

Posteriormente, Elliot (1999) e Pintrich (2000), citados por Alkharusi (2010), sugeriram a separação dos *objetivos de mestria*, propondo um modelo teórico 2x2, no qual este tipo de objetivos (*mestria*) é igualmente bifurcado em objetivos de *mestria-aproximação* e de *mestria-evitamento*; resultando um total de quatro objetivos de realização: *mestria-aproximação*, *mestria-evitamento*, *desempenho-aproximação*, *desempenho-evitamento*. A orientação para a *mestria-aproximação* conduz à finalização da tarefa com o objetivo de aumentar conhecimento; e a orientação para a *mestria-evitamento* provoca o evitamento da tarefa por antecipação do insucesso.

Em contexto escolar, Elliot e Moller (2003) consideraram que a maioria dos teóricos contemporâneos dos objetivos de realização concordam que os educadores devem fazer o possível para promover objetivos de *mestria-aproximação*, procurando minimizar objetivos de *desempenho-aproximação*, uma vez que os modelos de avaliação normativos já evocam objetivos de *desempenho-aproximação* e por isso não precisam ser ativamente desencorajados.

2. Fatores Motivacionais

2.1. Fatores individuais

2.1.1. Objetivos pessoais

Os objetivos, desde os mais básicos e que garantem a sobrevivência humana, aos que conferem significado à vida, acompanham todos os contextos de vida do indivíduo; organizando e orientando o comportamento a nível cognitivo, emocional e comportamental (Luís, 2005). Para Boekaerts (2012), os objetivos pessoais e as emoções constituem as principais fontes de energia que movem as pessoas, direcionando-as para um conjunto de atividades que lhes permitem atingir um fim desejável (objetivo); podendo estar relacionados com diferentes aspetos (família, relações sociais, escola, saúde).

À luz da teoria dos objetivos de realização, para compreender a motivação é imprescindível atender aos objetivos de realização, ou seja, compreender o que se pretende atingir/conseguir com determinados comportamentos (Morouço, 2007). Especificamente, os indivíduos que estabelecem objetivos de mestria (ou orientados para a tarefa) centram-se em aprender o material e em dominar as tarefas, enquanto aqueles que estabelecem objetivos de desempenho (orientados para o ego) se centram nas suas capacidades e desempenho em comparação com as realizações dos outros (Nicholls, 1984; Was, 2006; Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009), tentando mostrar competência ou evitar mostrar incompetência face aos outros (Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009).

Citando outros autores (Dweck, 1986; Ames, 1992b), Alkharusi (2010) referiu que, de acordo com a teoria, os indivíduos que adotam *objetivos de mestria* são mais persistentes em tarefas difíceis, procuram mais desafios, e têm alta motivação intrínseca; enquanto aqueles que adotam objetivos de desempenho persistem minimamente diante tarefas difíceis, evitam atividades desafiadoras e apresentam baixa motivação intrínseca. A literatura (Was, 2006; Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009) reconhece ainda que os objetivos de mestria se relacionam com estratégias cognitivas eficazes que envolvem ensaio, elaboração e organização, assim como estratégias metacognitivas que envolvem planeamento, monitorização e regulação.

Em contexto escolar, a aprendizagem não se limita ao plano cognitivo, atendendo igualmente a aspetos motivacionais, como as intenções, os objetivos, as perceções e as crenças de cada aluno. Segundo Bacete e Betoret (2000), os objetivos na aprendizagem levam a diferentes formas de realizar as tarefas. Assim, encontram-se alunos que estudam

pelo desejo de saber e pela curiosidade e outros que dependem de fatores externos para atingir objetivos - melhores classificações, recompensas, aprovação dos pais e professores, e evitamento de avaliações negativas (Neves & Carvalho, 2006). Considerando que os estudantes apresentam orientações distintas conforme os objetivos (Bacete & Betoret, 2000; Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009), os teóricos pretendem determinar o tipo de objetivos mais produtivos e o tipo de objetivos que resultam em estratégias cognitivas, respostas afetivas e comportamentos que facilitam o sucesso dos alunos (Was, 2006).

Dupeyrat e Marine (2005; *citados por* Was, 2006) concluíram que os estudantes que apresentavam objetivos de mestria apresentavam resultados mais positivos na aprendizagem, do que aqueles que apresentaram objetivos de desempenho. Acrescentar, Ames e Elliot verificaram que este tipo de objetivos está associado a resultados favoráveis ao nível do processamento e retenção da informação, da atribuição de padrões adaptativos de sucesso/insucesso e da resolução apropriada de problemas (Alkharusi, 2010).

Os resultados do estudo de Ricardo Luís de 2005 indicaram que os objetivos de mestria constituem preditores da realização acadêmica e que os objetivos sócio-relacionais predizem a competência social e relacional. Wentzel (1996; *citado por* Boekaerts, 2012) mostraram que os alunos que delimitam objetivos sociais e de mestria tendem a investir mais esforço nas tarefas escolares. Vários pesquisadores relataram que os alunos que se esforçam simultaneamente para objetivos sociais e de mestria são mais produtivos do que os alunos que apenas se esforçam para a mestria (Boekaerts (2012); pois o sentimento de pertença, apoio social e responsabilidade social que são provocados pelos objetivos sociais do aluno proporcionam maior realização acadêmica (Hertz-Lazarowitz & Miller, 1992; *citados por* Boekaerts, 2012).

Quando um aluno apresenta uma postura ativa, tendo como objetivo pessoal o domínio dos conteúdos, sem se preocupar apenas com a conclusão das atividades ou conseguir uma nota suficiente, irá empenhar-se mais, e investir mais tempo e mais energia psíquica em determinadas atividades mentais. Boekaerts (2012) apela aos docentes e pais que tomem consciência dos objetivos pessoais que direcionam os alunos para as aprendizagens, pois são estes que dão sentido à aprendizagem e que os motivam.

Como em qualquer outro contexto, em contextos desportivos espera-se encontrar jovens mais orientados para o ego ou mais orientados para a tarefa, jovens com elevados níveis em ambas orientações e jovens com níveis inferiores nas duas orientações (Duda, 2001; Duda & Whitehead, 1998 *citados por* Duda & Ntoumanis, 1995).

Nicholls (1992, *citado por* Morouço, 2007) refere que o sucesso dos atletas com objetivos de orientação para a tarefa é definido por autorreferências, em que a preocupação é demonstrar aprendizagem e melhorar competências; enquanto o sucesso dos atletas com objetivos de orientação para o ego é definido por comparação social. O estudo das diferenças motivacionais individuais de Steinberg e Maurer (1999) revelou que alguns atletas estão mais orientados para a persistência enquanto outros abandonam a prática desportiva perante o mínimo insucesso; e Frederick e Ryan (1995) entendem que o que motiva os jovens para a prática desportiva são essencialmente fatores intrínsecos (divertimento, prazer e desafio).

Fonseca (1999, *citado por* Morouço, 2007) verificou que a orientação para o ego pode conduzir a menor satisfação e empenho nas atividades desportivas, enquanto a orientação para a tarefa parece ter relação com maior persistência e satisfação nessas atividades. Acrescentar, Duda (2001 *citado por* Morouço, 2007) reforça que níveis elevados de orientação para a tarefa está associado a maior divertimento desportivo e maior persistência, pois competem consigo mesmos para melhorar o seu desempenho.

Não obstante, Duda (2001 *citado por* Duda & Ntoumanis, 2005) argumenta que não é coerente que atletas que participem em desporto de competição, apresentem baixa orientação para a tarefa e baixa orientação para o ego. A este respeito, Duda (1996) justifica que, no caso concreto do desporto, ambas as orientações estão correlacionadas com a competitividade, na medida em que, no desporto, a competição pode simultaneamente fornecer informação sobre o nível de autorreferenciação como o de competência – ou seja, um atleta pode entrar numa competição para melhorar as suas competências e exercer esforço ou simplesmente para mostrar que é o melhor (*ibidem*).

2.1.2. Competência percebida

A competência percebida corresponde à avaliação que o sujeito faz sobre as suas capacidades e competências pessoais para realizar determinadas tarefas, tendo influência sobre a sua motivação e desempenho (Faria, 2008). O valor preditivo da Teoria dos Objetivos de Realização tem sido fundamentado pelas várias concetualizações da competência percebida (Nicholls & Millher, 1983, 1984a; Chi, 1994; Cuty, Kavassanu & Roberts, 1996; Biddle, Sarrazin & Famose, 1997; Vlachopoulos & Biddle, 1996, 1997 *citados por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007) e a sua definição e avaliação, pode ser analisada segundo uma orientação para a tarefa ou para o ego.

Genericamente, os indivíduos orientados para a tarefa tendem a interpretar a competência segundo critérios de autorreferência, importando-se com o domínio da tarefa, e por isso desenvolvem mais facilmente a competência percebida do que os orientados para o ego (Elliott & Dweck, 1988 *citados por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007). Por outro lado, os orientados para o ego sentem-se competentes quando se comparam favoravelmente com os outros, sendo menos provável que mantenham a percepção de competência elevada, principalmente aqueles que questionarem a sua competência (Dweck, 1986 *citado por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007).

Ainda na linha dos objetivos de realização, os indivíduos que apresentam uma elevada percepção de competência, dependendo do quanto acreditam que são capazes de realizar, tendem a optar mais por tarefas normativamente moderadas do que difíceis, quando as expectativas de sucesso são moderadas. Quando alcançam um determinado nível de sucesso e este é repetido, interiorizam esse mesmo nível de competência (Nicholls, 1984). Estes indivíduos tendem a apresentar um comportamento proactivo e flexível, um temperamento positivo e elevada orientação para a tarefa (Klein, 1995, *citado por* Luís, 2005).

Os indivíduos que apresentam baixa percepção de competência evitam tarefas de dificuldade normativa moderada, pois acreditam que irão falhar, e conseqüentemente demonstrar baixas competências. Apesar da seleção de tarefas muito fáceis garantir o sucesso a estes indivíduos e a seleção de tarefas muito difíceis serem facilmente justificáveis de um mau desempenho, não faz sentido para estes indivíduos, optar pela realização de tarefas fáceis, pois não traduzem demonstração de elevada competência. As tarefas normativamente difíceis, além de darem oportunidade para realizar objetivos desafiantes e para demonstrar elevadas competências, transmitem a segurança de não mostrar baixas competências (Nicholls, 1984).

Assim, a orientação para a tarefa estimula a percepção de competência e de sucesso dos que apresentam maior ou menor competência percebida, e encoraja para a manutenção do esforço (Roberts, Treasure & Conroy, 2007). É consensual que o recurso à orientação para a tarefa assegura a percepção de competência, sendo esta assunção mais evidente em contextos de aprendizagem. Em contexto desportivo, na iniciação da aprendizagem de uma nova competência física, a orientação para a tarefa facilita a percepção de competência, o esforço, a persistência e o sucesso. Os resultados do estudo de Van Yperen e Duda (1999) com jogadores de futebol alemães reforçam esta ideia, tendo verificado que os treinadores

avaliam os atletas com elevada orientação para tarefa como mais consistentes nas suas competências desde o início ao fim da época.

Por outro lado, a orientação para o ego provoca baixa perceção de sucesso, baixa competência percebida e menos esforço, principalmente naqueles que já duvidaram das suas competências (Roberts, Treasure & Conroy, 2007). Alguns estudos (*e.g.* Elliot & Church, 1997) verificaram que a adoção de objetivos de desempenho apresenta efeitos negativos, quando acompanhadas por baixa perceção de competência. Estes indivíduos tendem a tornar-se frustrados e defensivos face ao fracasso, e a atribuir o sucesso/fracasso a fatores externos, como à sorte, dificuldade da tarefa ou falta de habilidade (Dweck, 1986; *citado por* Was, 2006). A este respeito, Nicholls (1984) afirmou que os indivíduos orientados para o ego e que têm elevada autoeficácia, procuram demonstrar a sua capacidade em comparação com os outros, enquanto aqueles que são orientados para o ego e têm baixa autoeficácia evitam demonstrar falta de competência em relação aos outros.

Não obstante, a orientação para o ego não é necessariamente negativa, pode ser positiva para alguns indivíduos, como é o caso dos atletas de alta competição. Estes não se satisfazem apenas com critérios de envolvimento para a tarefa, retirando mais benefícios de orientações em ambos os sentidos (para a tarefa e para o ego) (*ibidem*). Contudo, Treasure (2001 *citado por* Mourouço, 2007) salientou que se é desejado que todos consigam sucesso desportivo e que haja equidade motivacional e igualdade de oportunidades, deve privilegiar-se contextos orientados para a tarefa.

A competência percebida é igualmente importante na construção e envolvimento em objetivos académicos e sociais, assim como nos resultados alcançados em diversas áreas (Klein, 1995, *citado por* Luís, 2005), podendo ser elevada numa determinada área (*e.g.* escola) e baixo noutra (*e.g.* contexto social) (Harter, 1983, *citado por* Luís, 2005).

Stocker, Neves e Faria (2010) concluíram que a perceção de competência apresenta um papel de destaque na motivação e realização académica. Os resultados do estudo de Ricardo Luís de 2005 corroboram o valor preditivo dos objetivos de mestria na realização académica e acrescentam que a relação entre os objetivos de realização e o desempenho escolar é mediada pela perceção de competência. Na realização académica, a competência percebida respeita a noção das suas capacidades e competências pessoais, influenciando o desempenho e a própria motivação (Stocker & Faria 2012). Para motivar os alunos para a aprendizagem, a escola deve assumir a função de incentivar o desenvolvimento individual e das competências dos alunos, assim como de crenças de que possuem tais competências (Bzuneck, 2001).

2.1.3. Bem-estar

A literatura reforça a importância do papel bem-estar como facilitador na realização/sucesso acadêmica, bem como na autoavaliação dos sujeitos, fazendo referência à relação direta deste com experiências de sucesso. É também visto como indicador de adaptação escolar mais geral dos alunos, ou ainda como finalidade educativa importante em si mesma (Kaplan & Maehr, 1999; *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011).

Em termos de classificação, pode distinguir-se os aspetos do bem-estar em dois tipos: afetos positivos e negativos. Aos afetos positivos associa-se frequentemente a autoestima e emoções positivas (Vygotsky, 2003; Lemos, Coelho & Soares, 2011) e justificam-se pelo valor da atividade, pela importância e sucessos académicos experimentados anteriormente (Emmons, 1986, *citado por* Brunstein, 1993; *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011). Por outro lado, aos afetos negativos associa-se sintomas depressivos, como a ansiedade, a raiva, a culpa e a tristeza (Vygotsky, 2003; Lemos, Coelho & Soares, 2011), relacionam-se com baixas expectativas de sucesso e sentimentos ambivalentes de realização (Emmons, 1986, *citado por* Brunstein, 1993; *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011), e refletem, frequentemente, as consequências psicológicas de insucessos repetidos (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2008, *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011)

Elliot, Sheldon e Church (1997, *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011) referem a autoeficácia, competência percebida e o progresso percebido como preditores de saúde e bem-estar. Perante dificuldades ou obstáculos, os alunos com baixas percepções de capacidade sentem-se mais vulneráveis e podem experimentar elevados níveis de *stress* e depressão (por exemplo, Bandura, 1990). Estes afetos bloqueiam a capacidade de resolução de problemas, afetando negativamente o desempenho e a competência percebida (Lemos, 2010).

2.2. Fatores ambientais

2.2.1. Clima motivacional percebido

O princípio fundamental da Teoria dos Objetivos de Realização integra variáveis individuais e variáveis ambientais como determinantes para o envolvimento em objetivos de realização, as quais são conceitualmente compatíveis com a teoria (Roberts, 2012). O autor acrescenta que as variáveis ambientais, como a percepção do clima motivacional, constituem potenciais moderadores da influência das variáveis individuais (*ibidem*).

À luz da Teoria dos Objetivos de Realização, Ames (1992b, *citado por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007) analisou o clima motivacional através das duas dimensões/orientações propostas para os objetivos de realização: orientado para a mestria (ou para a tarefa) e orientada para o desempenho (*performance* – ou para o ego). Assim, os climas orientados para a mestria envolvem estruturas ambientais que privilegiam o esforço, cooperação e enfatizam a aprendizagem e domínio da tarefa; e os climas orientados para a *performance* referem-se a ambientes que promovem comparações normativas, a competição dentro do grupo, e uma abordagem punitiva pelos professores/treinadores aos erros cometidos pelos participantes. Na mesma linha, Parish e Treasure (2003 *citados por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007) verificaram que a percepção de um clima de mestria está fortemente correlacionada com mais formas de autodeterminação, ou seja, com a motivação intrínseca; e que a percepção de um clima de desempenho está relacionado com menos formas de autodeterminação (motivação extrínseca).

Embora a escola constitua um alicerce na motivação das crianças, quando a criança entra na escola já traz de casa um conjunto de aspetos que já o demonstram neste contexto. A este respeito, alguns autores argumentam que os pais exercem influência sobre determinadas competências, crenças, valores e aspirações dos seus filhos (Elliot & Moller, 2003, Elliot & Thrash, 2004; Gershgoren, 2009; Pomerantz, Grolnick & Price, 2013) ao constituírem pessoas de referência para a determinação do clima motivacional percebido pelos filhos (Duda *et. al*, 2005; White *et al*, 1992; *citados por* Gershgoren, 2009). O comportamentos dos pais representam os seus valores e sistema de crenças e influenciam direta e indiretamente os valores e sistema de crenças dos filhos, bem como o desempenho e o comportamento da criança (Horn & Horn's (2007 *citados por* Gershgoren).

Veiga e Antunes (2005) argumentaram que o envolvimento parental e o apoio contribuem para a autonomia do aluno na realização das atividades escolares, funcionando como um reforço positivo na realização e na percepção de competência. Verificaram ainda que quanto maior a participação dos pais na educação dos educandos maior o seu aproveitamento escolar. Os autores acrescentaram que as crianças oriundas de famílias mais desfavorecidas, e que atribuem menor valor à escola, tendem a obter resultados escolares inferiores; e que o empenho na tarefa e a percepção da competência é superior em alunos com maior autoconceito familiar (apoio dos pais).

Complementarmente, Marjoribanks (1991 *citado por* Veiga & Antunes (2005) verificou que o nível de exigência dos pais em relação ao desempenho escolar era mais elevado quando o nível de empenho dos filhos também aumentava, mesmo que na escola o

grau de exigência se mantivesse. Do mesmo modo, a percepção das exigências da escola correlaciona-se positivamente com o empenho nos trabalhos escolares, mesmo quando as exigências parentais em relação ao desempenho escolar se mantêm (*ibidem*).

Permitindo-nos ir a um nível mais abrangente do clima motivacional, Elliot e Thrash (2004) verificaram que a retirada do amor como estratégia punitiva dos pais, constituía um preditor do medo de falhar, como também de construções motivacionais mal adaptativas. Os autores verificaram que o medo do fracasso pode ser transmitido de pais para filhos e, a longo prazo, traduzir-se em oportunidades de aprendizagem perdidas, redução das trajetórias de realização, e comprometimento no bem-estar físico e psicológico (Covington, 1992; Elliot & McGregor, 1999; Elliot & Sheldon, 1997; *citados por* Elliot & Thrash, 2004).

Quanto ao feedback parental, é consensual, que o feedback orientado para tarefa pode promover a percepção de um clima motivacional orientado para a mestria, mas não para a *performance*; e vice-versa (Gershgoren, 2009). Assim, o feedback atribuído pelos pais, orientado ou para o ego ou para a tarefa, aumenta o envolvimento mais para o ego ou mais para a tarefa (respetivamente) dos filhos. A autora acrescentou que o feedback dos pais influencia a criança nas avaliações e crenças sobre as expectativas do ambiente (*ibidem*). Elliot e Moller (2003) argumentam que se os educadores pretenderem transformar a sociedade num lugar mais cooperativo, mais orientado para a mestria, e menos competitivo, é necessário envolver não só os alunos como também os pais. Cruz (1996c *citado por* Coroa, 2009) realçam a importância do incentivo ao clima motivacional orientado para tarefa, tanto em contexto escolar como desportivo, atribuindo a esta orientação mais prazer e divertimento, e melhor percepção de competência e motivação intrínseca.

Em contextos desportivos, Gershgoren (2009) verificou que, mediante o feedback dos pais, os jovens atletas dispõem de diferentes opções: compreender o que foi transmitido pelos pais, não considerar essa informação na sua percepção do ambiente, ou até mesmo modificar seus pensamentos e comportamento. Além dos pais, outras pessoas significativas, como treinadores, professores, colegas e ídolos, facilitam o desenvolvimento orientações para os objetivos através das expectativas, comportamentos, valores e crenças transmitidos aos atletas (Weigand, Carr, Petherick & Taylor, 2001).

No caso concreto dos treinadores, Duda e Whitehead (1998 *citados por* Morouço, 2007), referem que o treinador pode criar um clima de mestria, onde foca a aprendizagem, aperfeiçoamento pessoal e esforço pela melhoria (ou seja, orientado para a tarefa); ou um clima de *performance*, onde foca as competições interpessoais, a apreciação do público e

feedbacks normativos. Não obstante, Morouço (2007) ressalva para a eventualidade do clima criado pelo treinador não ser o ambiente privilegiado no ambiente familiar.

Então, tanto os pais como outros elementos ou grupos que integram a vida do indivíduo podem interferir com a percepção do clima motivacional. Se essas figuras de referência forem orientadas para a tarefa, o clima será direcionado para essa perspectiva, e o mesmo ocorrerá para a orientação para o ego (Roberts, 2001).

3. Motivação escolar e motivação no desporto

O desporto e atividade física integram a vida das crianças, sendo inclusivamente promovidas pela escola, tanto de um modo informal através das brincadeiras no recreio, como de forma obrigatória, sob a forma de aulas de Educação Física (Maia, 2003). A acrescentar ao tipo de atividades desportivas oferecidas pela escola, uma forma de promover um estilo de vida fisicamente ativo é o desporto organizado/federado (uma das modalidades mais procuradas), embora o interesse e procura por estas atividades tenda a diminuir a partir da adolescência (Duda, 1996). Soares, Aranha e Antunes (2013) argumentam que o que diferencia essencialmente o desporto escolar do federado é a intensidade e a competitividade que está inerente ao desporto federado, embora ambos privilegiem valores morais e éticos.

A escola e o desporto parecem-nos dois contextos que se podem complementar, na medida em que a atividade desportiva permite efetuar generalizações que se estendem a situações educativas, como a tomada de decisão, o respeito pelos outros, a atenção e concentração (Adelino *et al.*, 1998; *citados por* Costa, 2009); assim como, promover o funcionamento moral, a autodisciplina, o trabalho em grupo, e a capacidade para lidar efetivamente com o sucesso e com o fracasso (Duda & Ntoumanis, 2005).

A investigação que analisa a relação entre a motivação escolar e a motivação no desporto centra-se essencialmente na relação entre a atividade desportiva e o rendimento académico. Beckett (2002) estudou o efeito das atividades extracurriculares na realização académica e verificou que nem todas as atividades são promotoras de realização académica, mas reforçou que a participação em atividades desportivas promove o desenvolvimento dos alunos relativamente às relações sociais. Peixoto (2003) estudou o efeito das atividades extracurriculares ao nível do autoconceito e verificou que a participação em atividades desportivas estava associada a autoconceitos mais elevados.

Eccles, Barber, Stone e Hunt (2003) analisaram adolescentes e verificaram que o envolvimento neste tipo de atividades pode ser promotor de melhor rendimento académico,

pode promover o gosto pela escola (nos alunos do 10º e 12º anos) e constitui um preditor de ter um emprego com futuro ou um trabalho que lhe permita autonomia aos 24 anos.

A este respeito, Simão (2005) esclarece que os sucessos extracurriculares convencem o jovem das suas capacidades e sucesso, precipitando o estabelecimento de objetivos de realização e evitando a sensação de fracasso; e se for capaz de transferir essa perceção de competência para o contexto escolar, pode contribuir para um sucesso académico acrescido.

Contudo, a relação entre a motivação escolar e no desporto não é referenciada de forma positiva por todos os autores que se debruçaram sobre o tema. Eccles e colaboradores (2003) verificaram que os adolescentes envolvidos em atividades desportivas evidenciam mais comportamentos aditivos (álcool e drogas) após o ensino secundário. Outros autores defendem que o aproveitamento escolar das crianças e jovens diminui (exceto na disciplina de educação física) quando disponibilizam mais tempo para atividades físicas (Duda & Ntoumanis, 2005; Costa, 2007; Nunes, 2013). Não obstante, Zenha, Resende e Gomes (2009) justificam a descida do rendimento académico com a falta de motivação para estudar e com a sensação de cansaço, que resulta do tempo reduzido de descanso, associado aos treinos, deslocações e competições. Não obstante, cerca de metade dos atletas de alta competição que compuseram a amostra referiu que *não seria melhor atleta se não estudasse, nem seria melhor aluno se não competisse ao mais alto nível*.

Os estudos de Frade (2012) e Soares, Aranha e Antunes (2013) com alunos algarvios e madeirenses respetivamente, não encontraram diferenças entre a prática desportiva e o aproveitamento escolar, embora, no estudo de Soares e colaboradores (2013) se tenha verificado que a taxa de retenção entre os praticantes de futebol/futsal era superior às restantes modalidades (e.g. natação, ginástica).

Matos e Cruz (1999) referem-se a um “conflito de interesses” entre a prática desportiva e estudar, após estudarem o desporto escolar e verificarem que os principais motivos do seu abandono se prendiam, primeiramente com a incompatibilidade entre estudar e praticar desporto, seguida da falta de tempo para os treinos. Outros motivos prendiam-se com a presença de outros interesses, ingresso numa atividade federada, inexistência da modalidade preferida, assim como, do castigo/punição/pressão dos pais (sobretudo por falta de aproveitamento escolar), dos métodos de treino/do treinador, por não jogarem, pela falta de divertimento e pela ênfase na vitória. Cruz e colaboradores (1993, citados por Matos & Cruz, 1999) verificaram motivos similares para o abandono da prática do desporto de alta competição.

Não obstante, face ao frequente abandono da atividade desportiva após a adolescência, Duda (1996) apela para a necessidade de pensar sobre a importância que as crianças atribuem ao desporto e educação física, e as razões pelas quais mantem (ou não) o seu envolvimento. A autora clarificou que esta compreensão exige uma análise das perspetivas dos jovens relativamente aos objetivos que pretendem alcançar nesses contextos, a qual remete para as teorias contemporâneas dos objetivos de realização de Nicholls (1989), no sentido em que assumem que estas perspetivas são essenciais nas variações do investimento e envolvimento na realização de atividades, ao ter impacto no modo como o indivíduo age e responde cognitivamente e afetivamente em situações de realização.

Vimos que na abordagem escolar, a orientação para o ego está associada a crenças nas quais a finalidade da educação é promover riqueza e estatuto social, o que evidencia uma habilidade superior; já a orientação para a tarefa está associada à ideia que a melhoria da aprendizagem, a compreensão do mundo e o envolvimento na sociedade são os principais propósitos da educação escolar (Nicholls *et al.*, 1985; Thorkildsen, 1988 *citados por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007). A este respeito, a investigação internacional (*e.g.* Duda, 1989; Duda & Nicholls, 1992; Chi & Duda, 1995; *citados por* Duda, 1996) confirma que os resultados na área do desporto são similares aos encontrados para o contexto escolar.

PARTE II. ESTUDO EMPÍRICO

No presente capítulo será apresentado todo o desenvolvimento do estudo empírico, começando por explicar detalhadamente o procedimento realizado e seguindo com a apresentação dos objetivos, caracterização dos instrumentos de recolha de dados e caracterização da amostra. O capítulo termina com a apresentação e discussão dos resultados, a qual integra a fundamentação com o estado da literatura.

1.1. Procedimento

O desenvolvimento do estudo iniciou-se com as necessárias autorizações da Comissão Ética da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEPUP).

Posteriormente, foi necessária uma robusta revisão teórica, com o objetivo de compreender o estado da arte do tema na literatura, e possibilitar a seleção dos instrumentos mais adequados para a recolha da informação necessária para a concretização dos objetivos propostos. O questionário desenvolvido para esta investigação ficou denominado de “*Motivação, empenho, desempenho e bem-estar em contexto desportivo e académico*” e foi organizado em três grandes partes: 1) dados sociodemográficos, 2) *Motivação, empenho, desempenho e bem-estar em contexto desportivo* (constituída pela adaptação de oito subescalas) e 3) *Motivação, empenho, desempenho e bem-estar em contexto académico* (constituída pela adaptação e/ou construção de seis subescalas).

Procedeu-se seguidamente à elaboração e entrega do consentimento informado aos Encarregados de Educação dos jovens alunos/atletas selecionados para a amostra, a fim de formalizar a autorização da participação dos seus educandos. Com o consentimento, pretendeu-se esclarecer os educadores dos objetivos do estudo e garantir que a informação recolhida a partir do questionário é anónima e confidencial, e será apenas utilizada para fins desta investigação.

Garantida a autorização, os questionários foram entregues aos atletas pertencentes a duas escolas do distrito do porto, e a explicação dos objetivos da participação, e esclarecimentos sobre o preenchimento do instrumento de recolha de dados foram da competência dos investigadores.

O estudo que se apresenta contempla um desenho de investigação de cariz quantitativo exploratório, cujos dados recolhidos foram analisados com recurso ao programa

informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), com o intuito de dar resposta aos objetivos que passaremos a apresentar.

1.2. Questões de partida e objetivos

Após a conclusão de uma robusta revisão da literatura, surgiram em conjunto de questões que entendemos não estarem claramente esclarecidas no estado da arte, e nas quais nos pretendemos debruçar. Intentamos responder...*em que medida é que os indivíduos orientados para a tarefa (ou para o ego) em contexto escolar terão a mesma orientação em contextos desportivos? Serão os fatores contingentes aos contextos (escolar/desportivo) que precipitam um maior envolvimento para determinada orientação (tarefa/ego)? Ou serão fatores de ordem individual que determinam essa orientação? Face à relação entre o desporto e rendimento escolar, será que maior motivação para o desporto está associada a menor motivação escolar?*

Com base nas questões de partidas lançadas, determinamos os seguintes **objetivos específicos**:

- ✓ Caracterizar padrões motivacionais associados à escola, em termos de objetivos de realização, competência percebida, objetivos percebidos dos pais, bem-estar escolar, empenho e desempenho
- ✓ Verificar associações entre orientação motivacional, competência percebida e objetivos percebidos dos pais e bem-estar escolar
- ✓ Verificar se os padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional e bem-estar se associam com o empenho e o desempenho escolar
- ✓ Analisar padrões motivacionais, em termos de comparação de objetivos de realização, competência percebida e objetivos percebidos dos pais, em contexto escolar e desportivo
- ✓ Analisar a matriz de impacto cruzado entre contexto escolar e contexto desportivo
- ✓ Efetuar a associação entre a perceção de empenho e desempenho dos jovens em ambos os contextos
- ✓ Verificar a associação entre a realização académica e a realização em contexto desportivo

1.3. Caraterização dos instrumentos

1.3.1. Questionário dos objetivos de realização (PALS)

O Questionário dos objetivos de realização é uma adaptação portuguesa da escala *Personal Achievement Goal Orientations* (Gonçalves, Lemos & Rodrigues, 2008) que integra as *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) de Midgley, Maher e colaboradores (2000), e avalia os diferentes tipos de objetivos de realização propostos pela Teoria dos Objetivos de Realização: objetivos de mestria (item 3, 4, 6, 8 e 12) objetivos de desempenho-aproximação (2, 5, 9, 10, 11) e objetivos de desempenho-evitamento (1, 7, 13, 14) (cf. Anexo 10). A versão portuguesa da escala apresentou uma boa consistência apresentando valores de *Alfa de Cronbach* superiores a 0.60 em ambas as subescalas (α mestria=0.80 e α desempenho= 0.80).

Para a recolha de dados relativos ao contexto desportivo, foi construído um questionário com base no *2x2 Achievement Goals Questionnaire for Sport* (Conroy, Elliot & Hofer, 2003) e no *Questionário de Objetivos de Realização – Revisto – Versão Desporto, AGSYS-EORDJ-VP* (Cruz, 2008). A versão adaptada utilizada na amostra em estudo foi contruída por Magalhães (2012). O questionário original é composto por 20 itens, dos quais apenas foram selecionados os primeiros 13 (cf. Anexo 3).

Como forma de facilitar a comparação entre o contexto escolar e desportivo, ambas as escalas estavam organizadas numa escala tipo *Likert* de 5 pontos (1 corresponde a “Nunca” e 5 a “Sempre”).

Na amostra em estudo os valores do alfa de Cronbach apresentam valores de consistência interna aceitáveis para ambas as subescalas e contextos (escolar e desportivo) com valores superiores a 0.60 (α mestria_desporto=0.70 e α mestria_escola=0.90; α desempenho_desporto=0.87 e α desempenho_escola=0.86) que garantem a validade e fiabilidade do instrumento na avaliação do clima motivacional.

1.3.2. Questionário de Competência Percebida

Este instrumento de autoria de Marina Serra de Lemos (2005) é uma adaptação da escala de Auto Eficácia do sistema do PALS de Midgley e colaboradores (2000), para a população portuguesa, e avalia a perceção dos alunos relativamente à sua eficácia e competência na escola (cf. Anexo 11). Para o contexto desportivo realizou-se uma adaptação

do instrumento de Lemos (2005) (cf. Anexo 4). A versão portuguesa ficou composta por oito itens, mais um item que a versão original, estando organizados numa escala tipo Likert de 9 pontos (em que 1 corresponde a “Nada Verdade”, 5 a “ Mais ou Menos Verdade” e 9 a “ Totalmente Verdade”). Estudos nacionais (Bastos, 2009; Paulino, 2009) que têm recorrido à versão portuguesa do Questionário de Competência Percebida têm encontrado valores consistentes ao nível da consistência interna ($\alpha=.755$ e $\alpha=.835$, respetivamente).

Na amostra em estudo os valores do alfa de Cronbach para ambos os contextos (escolar e desportivo) apresentam valores de consistência interna aceitáveis (α desportivo=0.70 e α escolar = 0.90).

1.3.3. Questionário Clima Motivacional Percebido – Pais

O Questionário de Objetivos percebidos – Contexto Escolar (Pais) constitui uma adaptação portuguesa da escala Perceptions of Parents, Home Life, and Neighborhood, que integra a *Patterns of Adaptive Learning Scales* (PALS) de Midgley, Maher e colaboradores (2000) direcionada originalmente para o contexto escolar. Foi realizada uma adaptação para a população portuguesa propositadamente para esta investigação, em que recorremos apenas aos itens da perceção dos pais da escala original (cf. Anexo 12) (Fortes & Lemos, 2015). A adaptação foi constituída por 11 itens organizados numa escala tipo *Likert*, que varia entre (1) “Nunca” (5) “Sempre”. Os itens foram agrupados em duas categorias: Mestria: envolvimento para a tarefa; e Desempenho: envolvimento para o ego - que representam as formas distintas de perceção dos sujeitos sobre o clima motivacional no contexto escolar, de acordo com a teoria dos objetivos de realização.

A versão portuguesa para contexto desportivo foi também adaptada da mesma escala (cf. Anexo 5).

Na amostra em estudo os valores do alfa de Cronbach para ambos os contextos (escolar e desportivo) apresentam valores de consistência interna aceitáveis (α clima motivacional_mestria_desporto=0.85 e α clima motivacional_mestria_escola=0.68; α clima motivacional_desempenho_desporto=0.67 e α clima motivacional_desempenho_escola=0.67)

1.3.4. Escala de Avaliação de Bem-estar – Afeto na escola

A escala de bem-estar escolar: Afeto na escola (Lemos, Coelho, & Soares, 2011) constitui uma adaptação da School-Related Well-Being Scales: Affect School de Kaplan e Maehr (1999) para a população portuguesa, e avalia a experiência afetiva dos estudantes na escola (cf. Anexo 13). O instrumento é constituído por sete itens organizados numa escala tipo Likert, (entre 1 - Nunca e 6 - Sempre), em que três itens avaliam o afeto positivo e quatro o afeto negativo). A versão portuguesa apresenta valores de consistência interna consistentes para ambas as categorias (α afeto positivo=0.80 e α afeto negativo=0,78) que garantem a validade e a fiabilidade do instrumento na avaliação do bem-estar na escola dos estudantes portugueses.

A Escala de Avaliação do Bem-Estar no futebol é uma versão adaptada da versão para o contexto escolar, tendo sido mantido os 7 itens da versão escolar (cf. Anexo 7)

Na amostra em estudo os valores do alfa de Cronbach para ambos os contextos (escolar e desportivo) apresentam valores de consistência interna aceitáveis (α bem-estar_afeto positivo_desporto=0.74; α bem-estar_afeto positivo_escola=0.79 e α bem-estar_afeto negativo_desporto=0.93; α bem-estar_afeto negativo_escola=0.86).

1.3.5. Matriz de Impacto Cruzado

A *Matriz de Impacto Cruzado* proposta por Little (1983) procura avaliar o grau de coesão, contradição e conflito de um sistema de objetivos pessoais. Este sistema contém vários objetivos que podem entrar em conflito ou serem facilitadores. A partir do cálculo do impacto de determinado objetivo sobre outro do sistema, podemos inferir o grau de conflito/nível de coesão entre esses para o indivíduo. Existem sistemas que apresentam elevado nível de coesão (um objetivo facilita e é facilitado por outros), enquanto outros podem estar em conflito (cada objetivo dificulta a concretização de outros).

A Matriz utilizada no presente estudo (cf. Anexo 14) é constituída por uma tabela de dupla entrada, com quatro linhas e quatro colunas, onde estão incluídos objetivos (ser bom aluno; ser bom atleta; estudar; treinar) em que o sujeito indica o impacto que cada objetivo tem no outro (ser bom aluno/ser bom atleta; ser bom aluno/estudar; ser bom aluno/treinar; ser bom atleta/ser bom aluno; ser bom atleta/estudar; ser bom atleta/treinar; estudar/ser bom aluno; estudar/ser bom atleta; estudar/treinar; treinar/ser bom aluno; treinar/ser bom atleta; treinar/estudar). A avaliação do impacto organiza-se numa escala *Likert*, que varia entre muito negativo (--), negativo (-), neutro (0), positivo (+) a muito positivo (++)

1.3.6. Escala de Empenho e Desempenho

A Escala de Empenho e Desempenho foi construída propositadamente pelos autores para fins de investigação, teve como objetivo analisar a forma como os alunos/atletas se autoavaliavam em relação ao seu empenho e desempenho nas tarefas que enfrentam no seu contexto académico e desportivo. Como forma de comparar as respostas dadas pelos jovens com a perceção do treinador sobre o desempenho dos atletas, a escala foi também preenchida pelos treinadores (cf. Anexos 9 e 14). Ambas as variáveis (empenho e desempenho) e para ambos participantes (jovens e atletas) foram avaliadas de acordo com uma escala tipo *Likert* de 5 pontos (em que 1 corresponde a “Nada Empenhado” e 5 a “Muito Empenhado”).

1.4. Caracterização da amostra

Para este estudo recorreu-se a uma amostra de conveniência, constituída por jovens atletas do sexo masculino praticantes da modalidade de futebol, no escalão SUB 14 de duas escolas do distrito do porto. Estes critérios de inclusão prenderam-se com a maior acessibilidade a esta faixa etária, além de que, entendemos que nesta idade, os jovens já estão capazes de se autoconscienciar e de se autoavaliar, facilitando a resposta sincera aos questionários.

A amostra ficou constituída por 78 jovens, com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos (*média* = 13.28, *dp* = .481) e que frequentam o segundo e terceiro ciclos do ensino básico. Em concreto, a maior parte (79.5%, *n* = 62) frequentava o 8º ano de escolaridade, seguido daqueles que completaram 7 anos de escolaridade (11,5%, *n* = 9) e dos completaram o 9º ano (7.7%, *n* = 6).

1.5. Análise dos resultados

Como forma de facilitar a apresentação da análise dos resultados, foi organizada de acordo com os objetivos propostos:

A. Caracterizar padrões motivacionais associados à escola, em termos de objetivos de realização, competência percebida, objetivos percebidos dos pais, bem-estar escolar, empenho e desempenho

A análise descritiva dos resultados dos instrumentos de recolha de dados relativos aos padrões de motivação escolar permitiram verificar que, em termos de **objetivos de**

realização (orientados para a mestria e orientados para o desempenho), a amostra evidenciou valores médios mais elevados nos objetivos de mestria ($média = 4.32, dp = .74$), sendo que neste tipo de objetivos todos os participantes superaram as pontuações mínimas (1 ponto) assim como os valores médios (3 pontos) da escala. Em termos de objetivos de desempenho/*performance* (aproximação e evitamento), os resultados médios superaram ligeiramente os valores médios da escala, embora se encontrem jovens alunos a pontuarem o mínimo e máximo da escala. Em termos gerais, os resultados encontrados sugerem que os jovens apresentam melhores pontuações nos objetivos de mestria ($média = 4.32, dp = .74$), seguidos dos objetivos de Desempenho-Evitamento ($média = 3.59, dp = .96$) e dos objetivos de Desempenho-Aproximação ($média = 3.23, dp = 1.11$) (cf. Tabela 1).

No que concerne à **Competência percebida**, verificamos que as pontuações mínimas da escala (1 ponto) foram superadas (2 pontos) e as máximas atingidas (9 pontos), resultando numa média superior ($média = 7.66, dp = 1.14$) à proposta pela escala (5 pontos); sugerindo que os alunos da amostra evidenciam uma percepção positiva das suas competências escolares (cf. Tabela 1).

Relativamente ao **Clima motivacional** transmitido pelos encarregados de educação, verificamos resultados semelhantes aos encontrados nos objetivos de realização (individuais), onde os valores médios do clima motivacional relativo aos objetivos de mestria ($média = 4.23, dp = .54$) são superiores aos dos objetivos desempenho ($média = 3.79, dp = 1.03$) (cf. Tabela 1).

Os resultados na escala de **Bem-estar**, organizada em duas subescalas (afeto positivo e negativo), demonstraram que o afeto negativo em contexto escolar é superior ($média = 2.95, dp = .93$) ao afeto positivo ($média = 2.43, dp = 1.07$); sugerindo a presença de mais sentimentos negativos relativos à escola. Não obstante, é de notar que os resultados médios em ambas as subescalas aproximam-se, mas não superaram, o valor da média proposta pela escala (3 pontos); embora encontremos alunos a pontuar o máximo/mínimo em ambas as subescalas, denotando que tanto encontramos jovens com um afeto bastante positivo relativamente a este contexto como com um afeto bastante negativo (cf. Tabela 1).

Quanto aos itens de avaliação de **empenho e desempenho**, encontramos valores bastante positivos, ainda que com maior expressão média para a escala de desempenho ($média = 3.96, dp = .88$); apesar de as pontuações mínimas propostas pela escala (1 ponto) tenham sido apenas superadas na escala de empenho (2 pontos) (cf. Tabela 1).

Tabela 1.*Caraterização dos padrões motivacionais em contexto escolar*

	Mínimo	Máximo	Média	Desvio-padrão
Objetivos de Mestria	1.60	5.00	4.32	0.74
Objetivos de Desempenho-Aproximação	1.00	5.00	3.23	1.11
Objetivos de Desempenho-Evitamento	1.00	5.00	3.59	0.96
Competência Percebida	2.00	9.00	7.66	1.14
Clima Motivacional - Mestria	2.00	5.00	4.23	0.54
Clima Motivacional - Desempenho	1.00	5.00	3.79	1.03
Bem-estar Afeto Positivo	1.00	5.00	2.43	1.07
Bem-estar Afeto Negativo	1.00	5.00	2.95	0.93
Empenho escolar	2.00	5.00	3.81	0.82
Desempenho escolar	1.00	5.00	3.96	0.88

B. Verificar associações entre orientação motivacional, competência percebida e objetivos percebidos dos pais e bem-estar escolar

Os resultados dos testes de correlação de *Pearson* (r) revelaram correlações positivas estatisticamente significativas entre os **objetivos de mestria** e várias outras variáveis: a competência percebida, o clima motivacional – mestria ($r = .315$, $p < .01$) e o afeto positivo ($r = .232$, $p < .05$); e uma correlação negativa entre os objetivos de mestria e o afeto negativo ($r = -.397$, $p < .001$). Estes resultados indicam que quanto maiores os objetivos de mestria, maior a competência percebida, o clima motivacional-mestria e o afeto positivo; e menor o afeto negativo (cf. Tabela 2).

Verificou-se ainda correlações positivas estatisticamente significativas entre os **objetivos de desempenho-aproximação** e os objetivos de desempenho-evitamento ($r = .687$, $p < .001$) e o clima-motivacional – desempenho ($r = .645$, $p < .01$), indicando que quanto maiores os objetivos de desempenho-aproximação, maiores os objetivos de desempenho-evitamento e melhor o clima motivacional – desempenho (cf. Tabela 2). Por seu lado, também os objetivos de desempenho – evitamento correlacionam-se positivamente com o clima motivacional – desempenho ($r = .447$, $p < .001$), denotando que quanto maiores os objetivos de desempenho – evitamento maior a percepção do clima motivacional – desempenho

A competência percebida mostrou correlações negativas com o afeto negativo ($r = -.408, p < .001$), demonstrando que quanto maior a percepção de competência, menor o afeto negativo.

O clima motivacional – mestria evidenciou uma correlação positiva com o clima motivacional – desempenho ($r = .253, p < .05$), denotando que a um maior clima motivacional – mestria relacionam-se com um maior clima motivacional desempenho. Acrescentar, verificou-se correlações positivas entre o clima motivacional – desempenho ($r = .253, p < .05$) e o afeto negativo, mostrando que quanto maior o clima motivacional – desempenho, maior o afeto negativo.

Na escala de bem-estar, apenas foram encontradas correlações negativas entre o afeto positivo e o afeto negativo ($r = -.504, p < .01$); sugerindo que quanto maior o afeto positivo, menor o afeto negativo.

Tabela 2.

Correlação de Pearson entre padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional e bem-estar

	Objetivos de Mestria	Objetivos de Desempenho (OD) - Aproximação	Objetivos de Desempenho (OD) - Evitamento	Competência Percebida	Clima Motivacional (CM) - Mestria	Clima Motivacional (CM) - Desempenho	Bem-estar Afeto Positivo
OD - Aproximação	.105	-					
OD - Evitamento	-.040	.687***	-				
Competência Percebida	.568***	-.023	-.010	-			
CM - Mestria	.315**	.198	.111	.213	-		
CM - Desempenho	-.029	.645**	.447***	-.001	.253*	-	
Bem-estar Afeto Positivo	.232*	.087	.057	.139	.022	-.034	-
Bem-estar Afeto Negativo	-.397***	.184	-.083	-.408***	.040	.225*	-.504**

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

C. Verificar se os padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional e bem-estar se associam com o empenho e o desempenho escolar.

Os testes de correlação de Spearman (ρ) apenas indicaram correlações positivas significativas entre a percepção de empenho e os objetivos de mestria ($r_{sp} = .420, p < .001$),

competência percebida ($r_{sp} = .541, p < .001$) e afeto positivo ($r_{sp} = .291, p < .05$); sugerindo que quanto maior o empenho, maiores os objetivos de mestria, a competência percebida e o afeto positivo. Por outro lado, verificaram-se correlações negativas entre o empenho e o afeto negativo ($r_{sp} = -.561, p < .001$), denotando que quanto maior o empenho, menor o afeto negativo (cf. Tabela 3).

Relativamente ao desempenho, foram encontradas uma correlação positiva com a competência percebida ($r_{sp} = .494, p < .001$) e uma correlação negativa com o afeto negativo ($r_{sp} = -.275, p < .001$); indicando que quanto maior o desempenho, maior a competência percebida e menor o afeto negativo (cf. Tabela 3).

Tabela 3.

Correlação de Spearman entre padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional, bem-estar, empenho e desempenho

	Objetivos de Mestria	Objetivos de Desempenho (OD) - Aproximação	Objetivos de Desempenho (OD) - Evitamento	Competência Percebida	Clima Motivacional (CM) - Mestria	Clima Motivacional (CM) - Desempenho	Bem-estar Afeto Positivo	Bem-estar Afeto Negativo
Empenho	.420***	-.077	-.065	.541***	-.018	-.040	.291*	-.561***
Desempenho	.167	-.075	-.017	.494***	.123	-.037	-.013	-.275*

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

D. Analisar padrões motivacionais, em termos de comparação de objetivos de realização, competência percebida e objetivos percebidos dos pais, de alunos integrados num grupo de desporto coletivo (futebol) e na escola;

Para a comparação da motivação dos mesmos alunos no contexto escolar e no contexto desportivo utilizamos os dados de Queiroz (2016, dissertação de mestrado não publicada) recolhidos para estes mesmos alunos em contexto desportivo.

Sumariamente, em termos de objetivos de realização em contexto desportivo, os resultados médios aproximam-se bastante da pontuação máxima da escala, com maior destaque para os objetivos de mestria-aproximação ($média = 4.79, dp = .41$). Verificou-se igualmente resultados médios superiores no clima motivacional – mestria ($média = 4.31, dp = .65$) do que no clima motivacional – desempenho ($média = 3.56, dp = .98$); e resultados bastante expressivos ao nível da competência percebida ($média = 8.10, dp = .79$). No que

respeita ao bem-estar em contexto desportivo, encontramos resultados médios superiores no afeto positivo (*média* = 4.61, *dp* = .58) do que no negativo (*média* = 1.45, *dp* = .86), sendo a média destes últimos, pouco expressivo. Tanto os resultados de autoavaliação do empenho como do desempenho apresentaram valores próximos do máximo proposto pela escala, ainda que maior expressão para a perceção de empenho (cf. Tabela 4).

Em termos de comparação entre contextos, verificamos através da análise descritiva das médias obtidas em contexto desportivo que são superiores em todas as variáveis analisadas, exceto no bem-estar afeto negativo, que foi superior em contexto escolar (cf. Tabela 4). Estes resultados sugerem que os alunos/atletas canalizam mais objetivos para o contexto desportivo, traduzindo-se num melhor bem-estar (afeto positivo) e num maior empenho e desempenho (possivelmente por o desporto constituir uma opção e não uma obrigação como a escola; além da influencia social atribuída ao futebol e ao sucesso económico)

Tabela 4.

Comparação dos padrões motivacionais em contexto desportivo e escolar

	Mínimo		Máximo		Média		Desvio-padrão	
	D	E	D	E	D	E	D	E
OM - Aproximação¹	3.00	1.60	5.00	5.00	4.79	4.32	.41	0.74
OD - Aproximação	1.00	1.00	5.00	5.00	4.31	3.23	.87	1.11
OD - Evitamento	1.00	1.00	5.00	5.00	4.25	3.59	1.02	0.96
CP	5.63	2.00	9.00	9.00	8.10	7.66	.79	1.14
CM - Mestria	2.43	2.00	5.00	5.00	4.31	4.23	.65	0.54
CM - Desempenho	1.00	1.00	5.00	5.00	3.56	3.79	.98	1.03
BE - Afeto Positivo	1.67	1.00	5.00	5.00	4.61	2.43	.58	1.07
BE - Afeto Negativo	1.00	1.00	4.50	5.00	1.45	2.95	.86	0.93
Empenho	3.00	2.00	5.00	5.00	4.54	3.81	.62	0.82
Desempenho	2.00	1.00	5.00	5.00	4.29	3.96	.72	0.88

OM: Objetivos de Mestria; OD: Objetivos de Desempenho; CP: Competência Percebida; CM: Clima motivacional; BE: Bem-Estar

¹ Embora Queiroz (2016, dissertação de mestrado não publicadas) tenha analisado Objetivos de mestria-evitamento, aqui apenas foram considerados Objetivos de Mestria – Aproximação, por no contexto escolar apenas se terem considerado estes

Paralelamente, e como forma de perceber se os resultados médios obtidos em ambos os contextos estão correlacionados, efetuou-se um teste de correlação de *Pearson*, onde apenas foram encontradas correlações positivas estatisticamente significativas entre os *Objetivos de Mestria* e o *Clima Motivacional – Mestria* (cf. Tabela 5). Estes resultados sugerem que quando maiores os *Objetivos de Mestria* e o *Clima Motivacional – Mestria* em contexto escolar, maiores em contexto desportivo, e vice-versa.

Tabela 5.

Correlação de Pearson entre padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional e bem-estar, na escola e no desporto

	OM	OD - Aproximação	OD - Evitamento	CP	CM - Mestria	CM - Desempenho	BE - Afeto Positivo	BE - Afeto Negativo
Escola ↔ Desporto	.227*	-.019	-.041	.144	.240*	.129	-.082	.114

* $p < .05$; OM: Objetivos de Mestria; OD: Objetivos de Desempenho; CP: Competência Percebida; CM: Clima motivacional; BE: Bem-Estar

E. Analisar matriz de impacto cruzado entre contexto escolar e contexto desportivo

Um dos instrumentos de recolha de dados incluía uma matriz de impacto que pretendeu cruzar a perceção individual dos jovens sobre os efeitos de ser *Bom aluno*, *Bom atleta*, *Estudar* e *Treinar*. A matriz estava organizada numa escala Likert de 5 pontos (variável entre 0 e 4 pontos), sendo que 0 corresponde a um efeito *Muito Negativo* e 4 pontos a um efeito *Muito Positivo*.

A análise da Tabela 6 demonstra que os jovens percecionam, essencialmente, um efeito *Positivo* entre os pares de efeitos (valores médios de aproximadamente 3 pontos, que correspondem a um efeito *Positivo*), destacando-se os efeitos entre ser *BomAluno-Estudar*, *BomAtleta-Treinar*, *Estudar-BomAluno* e *Treinar-BomAtleta*, com pontuações que se inserem num efeito *Muito Positivo*. Estes resultados sugerem que os jovens acreditam no efeito do empenho para um bom desempenho, tanto no contexto escolar como desportivo.

Tabela 6.*Análise descritiva do efeito entre as variáveis Bom aluno, Bom atleta, Estudar e Treinar*

		Mínimo	Máximo	Média	Desvio-Padrão
Bom Aluno	<i>Bom Atleta</i>	0	4	3.27	.90
	<i>Estudar</i>	2	4	3.55	.56
	<i>Treinar</i>	0	4	3.22	.92
Bom Atleta	<i>Bom Aluno</i>	0	4	3.15	.89
	<i>Estudar</i>	0	4	3.01	.89
	<i>Treinar</i>	3	4	3.75	.44
Estudar	<i>Bom Aluno</i>	2	4	3.79	.47
	<i>Bom Atleta</i>	0	4	2.93	1.02
	<i>Treinar</i>	0	4	2.92	1.02
Treinar	<i>Bom Aluno</i>	0	4	3.10	.85
	<i>Bom Atleta</i>	2	4	3.76	.46
	<i>Estudar</i>	0	4	2.99	.97

F. Efetuar a associação entre a percepção de empenho e desempenho dos jovens em ambos os contextos

Procurando verificar se há uma correlação entre a autoavaliação do **empenho** escolar e o empenho no contexto desportivo, foi realizado um *Teste de Correlação de Spearman* onde não encontramos correlações significativas entre ambas as variáveis ($r_{sp} = .201$, n.s.). Não obstante, o mesmo teste encontrou correlações positivas estatisticamente significativas entre o **desempenho** na escola e o desempenho no desporto ($r_{sp} = .369$, $p < .01$). Estes resultados indicam que, os alunos consideram que quanto maior o desempenho da escola, maior o desempenho no desporto, e vice-versa.

G. Verificar a associação entre a realização académica e a realização em contexto desportivo

Para responder a este objetivo, a realização académica foi medida através da média das notas finais obtidas pelos alunos (variável entre 1 e 5 valores); e a realização desportiva foi medida através da percepção de desempenho transmitida pelo treinador. O *Teste de*

Correlação de Spearman não encontrou correlações estatisticamente significativas entre o desempenho escolar (medido através das classificações finais) e o desempenho no desporto (percecionado pelo treinador) ($r_{sp} = .040$, n.s.)

1.6. Discussão dos resultados

A teoria dos objetivos de realização procura compreender a relação entre o estabelecimento de objetivos e o comportamento, distinguindo essencialmente, objetivos de mestria (orientados para a tarefa) e objetivos de realização/*performance* (orientado para o ego); e integrando variáveis individuais (perceção de competência e empenho) e ambientais (clima motivacional).

À luz da TOR, o primeiro objetivo da investigação consistia em **caraterizar os alunos em termos de objetivos de realização, competência percebida, perceção de clima motivacional (encarregados de educação - pais), empenho e desempenho escolar**. Geralmente, em contexto escolar, os modelos de avaliação normativos tendem a evocar objetivos de *desempenho-aproximação*, devendo os educadores fazer o possível para promover objetivos de *mestria-aproximação* (Elliot & Moller, 2003). Contudo, na amostra em estudo, verificamos que os jovens apresentam melhores pontuações nos *Objetivos de Mestria-Aproximação*, seguidos dos *Objetivos de Desempenho-Evitamento* e dos *Objetivos de Desempenho-Aproximação*. Estes resultados podem sugerir que, independentemente do sistema de avaliação escolar promover objetivos de *desempenho-aproximação*, parecem existir fatores ambientais que dirigem o estabelecimento de objetivos dos jovens. Os resultados que encontramos ao nível do clima motivacional (transmitido pelos encarregados de educação), poderão sustentar estes resultados uma vez que também foram encontrados melhores pontuações na transmissão de *Objetivos de Mestria* do que *Objetivos de Desempenho*. Os pais tendem a exercer influência sobre determinadas competências, crenças, valores e aspirações dos seus filhos (Elliot & Moller, 2003; Elliot & Thrash, 2004; Gershoren, 2009; Pomerantz, Grolnick & Price, 2013) constituindo figuras de referência para a determinação do clima motivacional percebido pelos filhos (Duda *et. al*, 2005; White *et al*, 1992; citados por Gershoren, 2009). Também o empenho na tarefa e a perceção de competência é superior em alunos com maior autoconceito familiar (apoio dos pais) (Veiga & Antunes, 2005); o que corrobora o facto de os alunos da amostra evidenciarem uma perceção positiva das suas competências escolares, assim como relativamente ao seu empenho e desempenho.

No campo emocional, o Bem-Estar pode constituir um facilitador da realização/sucesso acadêmico, bem como da autoavaliação dos sujeitos, fazendo referência à relação direta deste com experiências de sucesso (Kaplan & Maehr, 1999; *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011). Neste contexto, os jovens alunos pontuaram essencialmente no afeto negativo, estando este associado a sintomas depressivos, como ansiedade, raiva, culpa e tristeza (Lemos, Coelho & Soares, 2011; Vygotsky, 2003). O afeto negativo pode refletir as consequências psicológicas de insucessos repetidos (Tuominen-Soini, Salmela-Aro & Niemivirta, 2008, *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011); contudo, ao termos verificado que os alunos da amostra apresentam uma boa perceção das suas competências escolares, o afeto negativo pode ser justificado por a escola constituir um contexto de frequência obrigatória e onde é pressionado para obter sucesso.

O segundo objetivo do estudo consistia em **verificar associações entre a orientação motivacional, a competência percebida, o clima motivacional (encarregados de educação - pais) e bem-estar escolar**. Geralmente, os indivíduos orientados para a tarefa (ou com objetivos de mestria) tendem a interpretar a competência segundo critérios de autorreferência, importando-se com o domínio da tarefa, e por isso desenvolvem mais facilmente a competência percebida do que os orientados para o ego (ou com objetivos de desempenho/performance) (Elliott & Dweck, 1988 *citados por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007). As correlações positivas que encontramos na amostra, entre os objetivos de mestria e a competência percebida, vão no seguimento destes argumentos, sendo que os principais objetivos dos indivíduos orientados para a tarefa centram-se em aumentar a perceção de competência, aprender novas tarefas e/ou melhorar competências (Morouço, 2007).

Verificamos igualmente uma relação direta entre a perceção de clima motivacional, de mestria ou de desempenho, e o estabelecimento do mesmo tipo de objetivos (de mestria ou desempenho, respetivamente) pelos filhos/alunos, confirmando o argumento de Roberts (2001) quando afirmou que o *feedback* atribuído pelos pais, orientado ou para o ego ou para a tarefa, aumenta o envolvimento mais para o ego ou mais para a tarefa (respetivamente) dos filhos. Se essas figuras de referência forem orientadas para a tarefa, o clima será direcionado para essa perspetiva, e o mesmo ocorrerá para a orientação para o ego. Gershgoren (2009) acrescentou ainda que, quando o *feedback* parental é orientado para tarefa pode promover a perceção de um clima motivacional orientado para a mestria, mas não para a *performance*; e vice-versa.

Nas variáveis do bem-estar, verificamos que o maior clima motivacional – performance está associado a um maior afeto negativo, o que remete para o facto de os climas

orientados para a *performance* se referirem a ambientes que promovem comparações normativas, a competição dentro do grupo, e uma abordagem punitiva dos erros cometidos pelos participantes (Ames 1992b, *citado por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007). Os comportamentos dos pais representam os seus valores e sistema de crenças e influenciam direta e indiretamente os valores e sistema de crenças dos filhos, bem como o desempenho e o comportamento da criança (Horn & Horn's, 2007 *citados por* Gershgoren). Então, se há uma exigência/pressão do clima motivacional dos pais para a obtenção de resultados (objetivos de performance) parece-nos natural que essa pressão provoque algum desconforto (afeto negativo) nos filhos.

Nesta ordem de ideias, é natural que também se tenha verificado que quanto maiores os objetivos de mestria e a percepção de competência, menor o afeto negativo; e quanto maiores os objetivos de mestria, maior o afeto positivo. Os objetivos de mestria estão normalmente associados a maior persistência, maior satisfação (Fonseca, 1999; *citado por* Morouço, 2007), a uma atribuição de padrões adaptativos de sucesso/insucesso, à resolução apropriada de problemas (Alkharusi, 2010) e a resultados mais positivos na aprendizagem (Dupeyrat & Marine, 2005; *citados por* Was, 2006). A percepção de competência que daí deriva, favorece a satisfação e o desenvolvimento de um afeto positivo, ou seja, de uma boa autoestima e de emoções positivas (Lemos, Coelho & Soares, 2011; Vygotsky, 2003). Por outro lado, os indivíduos orientados para o ego sentem-se competentes quando se comparam favoravelmente com os outros, sendo menos provável que mantenham uma percepção de competência elevada, principalmente aqueles que se questionam sobre a sua competência (Dweck, 1986 *citado por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007).

O objetivo seguinte pretendeu **verificar se os padrões motivacionais, competência percebida, clima motivacional e bem-estar se associam com o empenho e o desempenho escolar**, tendo-se verificado correlações positivas entre o empenho e os objetivos de mestria, a competência percebida e o afeto positivo; e correlações negativas com o afeto negativo. Em concreto, os alunos consideram que a determinação de objetivos de mestria, que privilegiam o esforço, cooperação e enfatizam a aprendizagem e domínio da tarefa (Ames 1992b, *citado por* Roberts, Treasure & Conroy, 2007), se traduzem num maior empenho, e que se vai repercutir numa melhor percepção das suas competências e numa melhor autoestima e autoconceito (ou seja, maior afeto positivo e menor afeto negativo). Quando um aluno apresenta uma postura ativa, tendo como objetivo pessoal o domínio dos conteúdos (objetivos de mestria), sem se preocupar apenas com a conclusão das atividades ou conseguir uma nota suficiente, irá empenhar-se mais, e investir mais tempo e mais energia psíquica em

determinadas atividades mentais (Wentzel, 1996; *citado por* Boekaerts, 2012), e conseguir resultados mais positivos na aprendizagem, do que aqueles que apresentaram objetivos de desempenho (Dupeyrat & Marine, 2005; *citados por* Was, 2006).

Na mesma linha, verificamos ainda que quanto maior a competência percebida, melhor o desempenho e menor o afeto negativo. Estes resultados corroboram as conclusões de Luís (2005) na medida em que a relação entre os objetivos de realização e o desempenho escolar é mediada pela percepção de competência. A competência percebida, ao corresponder à avaliação que o sujeito faz das suas capacidades e competências pessoais para realizar determinadas tarefas, tem influência sobre a sua motivação e desempenho (Faria, 2008). Por seu turno, o afeto negativo, ao bloquear a capacidade de resolução de problemas, afeta negativamente o desempenho e a competência percebida (Lemos, 2010). Esta dimensão do afeto está relacionada com baixas expectativas de sucesso e sentimentos ambivalentes de realização (Emmons, 1986, *citado por* Brunstein, 1993; *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011); sendo a autoeficácia, a competência percebida e o progresso percebido preditores de saúde e bem-estar (Elliot, Sheldon & Church, 1997; *citados por* Lemos, Coelho & Soares, 2011).

Quando pretendemos **analisar padrões motivacionais, em termos de comparação de objetivos de realização, competência percebida e objetivos percebidos dos pais, de alunos integrados num grupo de desporto coletivo (futebol) e na escola**; verificamos que, de uma forma geral, os alunos/atletas canalizam mais objetivos para o contexto desportivo do que para o contexto escolar, traduzindo-se num melhor bem-estar (afeto positivo) e num maior empenho e desempenho. Primeiramente, consideramos que este resultado seja justificado pelo facto de o desporto constituir uma opção (extracurricular) e não uma obrigação, como a escola. Não obstante, se tivermos em consideração que os objetivos estabelecidos e a competência percebida dos alunos/atletas são positivos em ambos os contextos, podemos sublinhar que os sucessos extracurriculares convencem o jovem das suas capacidades e sucesso, precipitando o estabelecimento de objetivos e evitando a sensação de fracasso; e que se for capaz de transferir essa percepção de competência para o contexto escolar, pode contribuir para um sucesso académico acrescido (Simão, 2005).

Relativamente ao tipo de objetivos, embora em contexto desportivo, os jovens em estudo também tenham evidenciado maiores objetivos de mestria, encontramos, em contexto desportivo, valores superiores nos objetivos de desempenho do que em contexto escolar. A literatura refere que, embora os atletas com elevada orientação para tarefa tendam a ser mais consistentes nas suas competências desde o início ao fim da época (Van Yperen & Duda,

1999), a orientação para o ego não é necessariamente negativa, podendo ser positiva em atletas de alta competição, uma vez que estes não se satisfazem apenas com critérios de envolvimento para a tarefa, retirando mais benefícios de orientações em ambos os sentidos (para a tarefa e para o ego) (Nicholls, 1984). No contexto desportivo, ambas as orientações estão correlacionadas com a competitividade, na medida em que, a competição pode simultaneamente fornecer informação sobre o nível de autorreferenciação como o de competência – ou seja, um atleta pode entrar numa competição para melhorar as suas competências e exercer esforço ou simplesmente para mostrar que é o melhor (Duda 1996).

A **análise da matriz de impacto cruzado entre contexto escolar e contexto desportivo** vem a sustentar a perceção dos jovens relativamente ao efeito do empenho (estudar e treinar) para um bom desempenho (bom aluno, bom atleta), tanto no contexto escolar como desportivo. Estes resultados podem ser analisados à luz dos objetivos, onde tínhamos verificado que a amostra apresenta essencialmente objetivos de mestria os quais estão relacionados com a perceção de competência, o esforço, a persistência e o sucesso (Roberts, Treasure & Conroy, 2007) e constituem preditores da realização académica (Luis, 2005). Mas também podem ser analisados à luz do clima motivacional, tendo em conta que o nível de exigência dos pais em relação ao desempenho escolar é mais elevado quando o nível de empenho dos filhos também é elevado, mesmo que na escola o grau de exigência se mantenha (Marjoribanks, 1991; *citado por* Veiga & Antunes, 2005). Por outro lado, a perceção das exigências da escola correlaciona-se positivamente com o empenho nos trabalhos escolares, mesmo quando as exigências parentais em relação ao desempenho escolar se mantêm (*ibidem*). Este padrão parece-nos transversal a ambos os contextos (escolar e desportivo), uma vez que além dos pais, outras pessoas significativas, como treinadores, professores, colegas e ídolos, facilitam o desenvolvimento de orientações para os objetivos através das expectativas, comportamentos, valores e crenças transmitidos aos atletas (Weigand, Carr, Petherick & Taylor, 2001); os quais tendem a modelar os seus objetivos (que se traduzirão em maior/menor empenho e desempenho) em função do que lhes é transmitido por essas figuras de referência.

Quando analisada a **associação entre a perceção de empenho e desempenho dos jovens em ambos os contextos**, verificamos que, os alunos consideram que quanto maior o desempenho da escola, maior o desempenho no desporto, e vice-versa. Estes resultados remetem necessariamente para a perceção de competência, na medida em que um melhor autoconceito está associado a um melhor desempenho (Taliuli, 1992; *citado por* Jesus &

Gama, 1991; *citados por* Simão, 2005), permitindo a generalização da percepção de competência para os vários contextos de vida (escolar e desportivo).

Neste sentido, escola e o desporto parecem dois contextos que se podem complementar, na medida em que a atividade desportiva permite efetuar generalizações que se estendem a situações educativas, como a tomada de decisão, o respeito pelos outros, a atenção e concentração (Adelino *et al.*, 1998; *citados por* Costa, 2009); assim como, promover o funcionamento moral, a autodisciplina, o trabalho em grupo e a capacidade para lidar efetivamente com o sucesso e com o fracasso (Duda & Ntoumanis, 2005). Com base neste pressuposto, o último objetivo da investigação compreendia efetuar a **associação entre a realização académica e a realização em contexto desportivo**. Não obstante, não foram encontradas correlações estatisticamente significativas entre o desempenho escolar (medido através das classificações finais) e o desempenho no desporto (percecionado pelo treinador). Estes resultados confirmam os encontrados por Frade (2012) e Soares e colaboradores (2013), embora não pareçam ser justificados pela presença ou ausência de “conflito de interesses” entre estes contextos, nomeadamente com a incompatibilidade entre estudar e praticar desporto (Duda & Ntoumanis, 2005; Costa, 2007; Matos e Cruz, 1999; Nunes, 2013), mas antes com a forma como as variáveis foram avaliadas (classificações dos alunos e percepção de desempenho do atleta pelo treinador). Dado o exposto, seria relevante a realização de novas investigações com recurso a uma forma mais consistente de medição da realização académica e desportiva.

CONCLUSÃO

O estabelecimento de objetivos pessoais, dos mais básicos aos mais significativos, é transversal aos vários contextos de vida do indivíduo, organizando e orientando os seus comportamentos ao nível cognitivo, emocional e comportamental (Luís, 2005). De acordo com a TOR, o estabelecimento de objetivos orientados para a tarefa é definido pela vontade e disposição para novas aprendizagens, enquanto que os orientados para o ego envolvem a preocupação em demonstrar elevadas competências perante os outros (Morouço, 2007).

Com base nos resultados encontrados, podemos concluir que os jovens da amostra estabelecem essencialmente *objetivos de realização – mestria* (orientados para a tarefa), encarando o esforço como promotor de maior habilidade e concentrando-se essencialmente em aprender novas tarefas, melhorar as suas competências e melhorar a sua perceção de competência. Concluimos ainda que são essencialmente os fatores ambientais (clima motivacional) que determinam o estabelecimento de objetivos (de mestria ou de desempenho), sendo os pais, como figuras de referência, que parecem exercer maior influência. No entanto, verificou-se que quando os jovens percecionam um clima motivacional mais centrado na comparação com os outros (clima motivacional-desempenho) tende a provocar maior desconforto nos jovens (afeto negativo); e assim como Elliot e Moller (2003) sugerem aos educadores que promovam mais objetivos de mestria, deixamos também este alerta aqui dirigido aos pais, uma vez que este tipo de objetivos se relaciona com estratégias cognitivas mais eficazes (Was, 2006; Was, Al-Harthy, Stack-Oden & Isaacson, 2009) e resultados mais positivos na aprendizagem.

Quando comparados os dois contextos (escola/desporto) verificamos que os jovens canalizam objetivos de mestria para ambos os contextos, o que nos leva a crer que quando os indivíduos são orientados num determinado sentido (para a mestria ou para o performance/desempenho) tendem a generalizar para os outros contextos de vida (escolar e desportivo). Na comparação entre contextos, ficou novamente claro o impacto do clima motivacional transmitido pelos pais/percecionado pelos filhos no desenvolvimento dos objetivos, corroborando o argumento de Gershgore (2009) quando refere que quando o *feedback* parental é orientado para a mestria pode promover a perceção de um clima motivacional para a mestria, mas não para a performance (e vice-versa).

Uma outra conclusão que podemos retirar dos resultados centra-se na influência primordial do empenho para um bom desempenho. A este respeito, importa salientar que a maior parte da amostra apresenta objetivos de mestria, os quais privilegiam a persistência e

motivação intrínseca além de estarem associados a um maior empenho. O desempenho por sua vez constitui o reflexo/consequência desse esforço depositado (Dweck, 1986; Ames, 1992b; citado por Alkharusi, 2010). No seguimento, verificamos igualmente que há uma associação entre o desempenho escolar e o desempenho desportivo, justificado possivelmente pelo empenho (inerente ao estabelecimento de objetivos orientados para a mestria) depositado em ambas as atividades (escolares e desportivas). Não obstante, os sucessos em atividades extracurriculares (como é o caso do desporto) também parecem convencer o jovem das suas capacidades de sucesso, promovendo o estabelecimento de objetivos de realização e evitando a sensação de fracasso; além de suportar benefícios em termos de saúde e bem-estar e se associarem ao desenvolvimento de competências (*e.g.* organização e planeamento), regras e valores que constituem alicerces para a aprendizagem escolar e formação pessoal e moral.

Em conclusão podemos referir que a determinação de objetivos pelos jovens é fortemente determinado por fatores ambientais (clima motivacional); e que os jovens tendem a generalizar essa orientação para os vários contextos de vida (escola/desporto). Não obstante, não podem ser descartados os fatores individuais, nomeadamente a perceção de competência e o empenho para a obtenção de sucesso nas várias tarefas de vida.

O presente estudo apresentou algumas **limitações** que se prendem especialmente com o tamanho reduzido da amostra, o que não permite a generalização dos resultados para a população geral; o tipo de instrumento de recolha de dados, que além de ser de autorrelato, era muito extenso (devido à inclusão dos dois contextos) para a idade dos jovens.

Futuramente sugere-se a realização de estudos que incluam a perceção dos pais, mais propriamente até que ponto a mãe ou o pai têm mais influência ou maior impacto em cada um dos contextos. Sugerimos também a participação dos professores, tal como a dos treinadores ao nível do empenho e do desempenho. Apesar do futebol ser a prática desportiva com maior adesão no género masculino, seria pertinente estender-se a outras práticas extracurriculares e também perceber se há diferenças no impacto das atividades extracurriculares entre os géneros.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alkharusi, H. (2010). Literature review on achievement goals and classroom goal structure: implications for future research. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1363-1386.
- Almeida, L. (2013). *Perfil psicológico de prestação, orientações cognitivas e negativismo do futebolista português: estudo comparativo entre jogadores profissionais e amadores* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Bastos, A. R. (2009). *Um estudo de comparação da motivação de estudantes do sistema de aprendizagem com a dos estudantes dos cursos científico-humanístico* (Dissertação de Mestrado). Porto: FPCEUP.
- Beckett, A. (2002). Linking extracurricular programming to academic achievement: who benefits and why? *Sociology of Education Albany*, 75, 69-91.
- Boekaerts, M. (2012). Goal-Directed Behavior in the Classroom. Em G. Roberts & D. Treasure (Eds.), *Advances in motivation in sport and exercise, 3rd edition*. (pp. 105-122). Champaign, USA: Human Kinetics.
- Bzuneck, J. A. (2001). As crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea. Em E. Boruchovitch, J. Bzuneck (Orgs.), *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea* (pp. 116-133). Petrópolis: Rio de Janeiro.
- Conroy, D. E., Elliot, A. J., & Hofer, S. M. (2003). A 2 × 2 Achievement Goals Questionnaire for Sport: Evidence for factorial invariance, temporal stability, and external validity. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 25, 456–476.
- Coroa, S. (2009). *Objectivos de realização, clima motivacional e ansiedade em jogadores de futebol: um estudo realizado no escalão de escolas* (Dissertação de Licenciatura). Faculdade de Desporto, Universidade do Porto, Portugal.
- Costa, A. (2007). *Prática Desportiva e Rendimento Académico: Um Estudo com Alunos do Ensino Secundário* (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

- Costa, J. (2009). *Análise e caracterização da estruturação do departamento desportivo de futebol de dois clubes de elevada dimensão em Portugal* (Monografia de licenciatura). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Cruz, J. (2008). *Questionário de Objetivos de Realização – Revisto – Versão Desporto, AGSYS-EORDJ-VP*. Versão para investigação. Braga: Escola de psicologia da U. Minho.
- Deci, E. L., Koestner, R., & Ryan, R. M. (2001). Extrinsic rewards and intrinsic motivation in education: Reconsidered once again. *Review of educational research*, 71(1), 1-27.
- Duda, J. & Ntoumanis, N. (2005). After-school sport for children: Implications of a task-involving motivational climate. Em J. L. Mahoney, J. Eccles, and R. Larson (Eds.), *After school activities: Contexts of development*. Lawrence Erlbaum Publishers.
- Duda, J. (1996). Maximizing Motivation in Sport and Physical Education Among Children and Adolescents: The Case for Greater Task Involvement. *Quest*, 48,290-302.
- Eccles J., Barber, B., Stone, M., & Hunt, J. (2003). Extracurricular activities and adolescent development. *Journal of Social Issues*, 59, 865-889.
- Elliot, A. & Church, M. (1997). A Hierarchical Model of Approach and Avoidance Achievement Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(1), 218-232.
- Elliot, A. & Moller, A. (2003). Performance-approach goals: good or bad forms of regulation? *International Journal of Educational Research* 39, 339–356.
- Elliot, A. & Thrash, T. (2004). The Intergenerational Transmission of Fear of Failure. *Personality and social psychology bulletin*, 30(8), 957-971.
- Faria, L. (2008). *Motivação para a competência. O papel das concepções pessoais de inteligência no desempenho e no sucesso*. Porto: Livpsic/Legis Editora.
- Fernandes, H. (2003). *Motivação no contexto da educação física - Estudo centrado no valor preditivo das intenções de prática desportiva, em função da motivação intrínseca*. (Monografia de licenciatura). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.

- Fernandes, H., Lázaro, J. & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Razões para a não prática desportiva em adultos: Estudo comparativo entre a realidade rural e urbana. *Motricidade*, 1(2), 106-114.
- Fontaine, A. M. (2005). *Motivação em contexto escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Fortes, C., & Lemos, M. S. (2015). *Avaliação da perceção dos objetivos parentais*. Versão para investigação. Porto: FPCEUP.
- Frade, I. (2012). *A influência da prática desportiva extracurricular nos resultados escolares* (Relatório de estágio/seminário de Mestrado). Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Portimão, Portugal.
- Frederick, C. & Ryan, R. (1995). Self-Determination in sport: A review using cognitive evaluation theory. *International Journal of Sport Psychology*, 26, 5-23.
- Gershgoren, L. (2009). *The Effect Of Parental Feedback On Young Athletes' Percieved Motivational Climate, Goal Involvement, Emotions, And Performance*. Electronic Theses, Treatises and Dissertations. Paper 4342.
- Gonçalves, T., Lemos, M. S. & Rodrigues, L. P. (2008). *Adaptação do Questionário de Objectivos de Realização do Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Em Noronha, Machado, Almeida, Gonçalves, Martins & Ramalho (coordenação). *Avaliação Psicológica: Formas e Contextos* (A45; pp. 1-13; publicação em CD-ROM). Braga: Portugal.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). *Achievement Goals and Student Well-Being*. *Contemporary Educational Psychology* 24, 330–358 (1999).
- Lemos, M. S. & Coelho, C. (2010). *Escalas de bem-estar escolar: Afecto na escola. Versão para investigação*. Porto: FPCEUP. (adaptado de Kaplan & Martin (1999). *School-Related Well-Being Scales: Affect at School*).
- Lemos, M. S. (2005). *Escala de auto-eficácia académica da PALS (Patterns of Adaptive Learning Strategies, 2000)*. Versão para investigação. Porto: FPCEUP.
- Lemos, M., Coelho, C., & Soares, L. (2011). *Avaliação do bem-estar dos estudantes: adaptação da escala de bem-estar: afeto na escola* in A. S. Ferreira, A. Verhaeghe, D. R. Silva, L. S. Almeida, R. Lima, & S. Fraga (Eds), *Actas do VIII Congresso Iberoamericano de Avaliação/Evaluación Psicológica e XV Conferência Internacional de Avaliação Psicológica: Formas e contextos*,

- (pp. 1922-1928; publicação em CD-ROM). Sociedade Portuguesa de Psicologia, Braga: Portugal.
- Little, B. R. (1983). *Personal projects: a rationale and method for investigation. Environment and behavior, 15*, 273-303.
- Magalhães, C. S. (2012). *Objetivos de realização gerais e específicos em contexto desportivo: estudo de caso exploratório e longitudinal*. Dissertação de mestrado não publicada. FPCEUP
- Maehr, M. & Zusho, A. (2009). Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future. Em K. Wentzel & A. Wigfield, *Handbook of Motivation at School*. Routledge: New York.
- Maia, J. (2003). *Objetivos de Realização, Perceção 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.
- Matos, M. & Cruz, J. (1999). Desporto escolar: motivação para a prática e razões para o abandono. *Psicologia: Teoria, investigação e prática, 2*, 459-490.
- Meece, J., Anderman, E. & Anderman, L. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology, 57*, 487-503.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. University of Michigan.
- Morouço, P. (2007). Avaliação dos fatores psicológicos inerentes ao rendimento: estudo realizado em nadadores cadetes do distrito de Leiria. *Psicologia.com.pt: o portal dos psicólogos*, 1-20.
- Neves, M., & Carvalho, C. (2006). A importância da afectividade na aprendizagem da matemática em contexto escolar: Um estudo de caso com alunos do 8º ano. *Análise Psicológica, 24*(2), 201-215.
- Neves, S. P., & Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica, 25*(4), 635-652.

- Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review*, 91(3), 328-346.
- Nunes, T. (2013). *Relação entre a prática desportiva extracurricular e o (in)sucesso escolar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Paulino, M. A. F. (2009). *Auto-regulação em contexto escolar: A perspectiva da teoria da auto-determinação* (Dissertação de Mestrado). Porto: FPCEUP.
- Peixoto, F. (2003). *Auto-estima, auto-conceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar* (Dissertação de Doutoramento). Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia, Braga, Portugal.
- Platini, M. (14 de março de 2007). Platini orgulhoso pela organização. *Jornal O Jogo*,
- Pomerantz, E., Grolnick, W. & Price, C. (2013). The role of parents in how children approach achievement: a dynamic process perspective. *Em A. Elliot & C. Dweck, Handbook of Competence and Motivation* (pp. 259-278). Guilford Publications,
- Resende, P. (2012). *Orientação motivacional dos objetivos de realização nas aulas de educação física: estudo comparativo entre ciclos de ensino de uma escola pública e privada* (Relatório de estágio de Mestre), Instituto de Educação, Universidade do Minho, Braga, Portugal.
- Roberts, C. (2012). Motivation in sport and exercise from achievement goal theory perspective: after 30, where we are? *Em G. Roberts & D. Treasure (eds.), Advances in motivation in sport and exercise, 3rd edition.* (pp. 233-270). Champaign, USA: Human Kinetics.
- Roberts, G. C., Treasure, D. C., & Conroy, D. (2007). Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: An achievement goal interpretation. *Em G. Tenenbaum & R. Eklund (Eds). Handbook of research in sport psychology,* (pp. 3-30), N.Y: Wiley.
- Silva, L. M. (2013). *Motivação, Autoeficácia e Objetivos no Ensino Superior: Um estudo com estudantes tradicionais e não tradicionais* (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- Simão, R. (2005). *A relação entre actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, auto-conceito e auto-estima dos alunos* (Tese de licenciatura). Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA, Lisboa, Portugal.
- Simão, R. (2005). *A relação entre as actividades extracurriculares e o desempenho académico, motivação, autoconceito e auto-estima dos alunos* (Dissertação de Licenciatura). Instituto Superior de Psicologia Aplicada – ISPA, Lisboa, Portugal.
- Steinberg, G. & Maurer, M. (1999). Multiple Goal Strategy: Theoretical Implications and Practical Approaches for Motor Skill Instruction, *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 70(2), 61-65.
- Stocker, J. & Faria, L. (2012). Competência percebida no ensino secundário: do conceito à avaliação através de um questionário compósito. *Psicologia*, 26(2), 113-140.
- Stocker, J., Neves, S. & Faria, L. (2010). Competência Percebida e Realização Escolar: Que Relações em Alunos do Ensino Secundário? *Psychologica*, 52(1), 427-446.
- Treasure, D. & Roberts, G. (1995). Applications of Achievement Goal Theory to Physical Education: Implications for Enhancing Motivation. *Quest*, 47, 475-489.
- Van Yperen, N. & Duda, J. (1999). Goal orientations, beliefs about success and performance improvement among young elite Dutch soccer players. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 9, 358-364.
- Vygotsky, L. S. (2003). *Psicologia pedagógica*. Porto Alegre: Artmed
- Was, C. (2006). Academic Achievement Goal Orientation: Taking Another Look. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(3), 529-550.
- Was, C., Al-Harthy, I., Stack-Oden, M. & Isaacson, R. (2009). Academic identity status and the relationship to Achievement Goal Orientation. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(2), 627-652.
- Weigand, D., Carr, S., Petherick, C. & Taylor, A. (2001). Motivational Climate in Sport and Physical Education: The Role of Significant Others. *European Journal of Sport Science*, 1(4), 1-13.
- Zenha, V., Resende, R., & Gomes, A. (2009). Desporto de alto rendimento e sucesso escolar: Análise e estudo de fatores influentes no seu êxito. Em J. Fernández, G. Torres, & A. Montero (Eds.), *II Congresso Internacional de Deportes de Equipo* (pp. 1-10). Corunha: Espanha.

ANEXOS

(Anexo 1)



Declaração de Consentimento Informado

Exmo.(a.) Senhor(a) Encarregado de Educação,

Vimos por este meio solicitar a vossa autorização para a participação dos vossos educandos num trabalho de investigação da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto, através da aplicação de questionários. O estudo tem como objetivo analisar como os jovens conciliam a vida escolar com o desporto. Solicitamos o vosso consentimento para a recolha de dados sociodemográficos, bem como da opinião dos jovens sobre a sua motivação, empenho, desempenho e bem-estar enquanto atletas e/ou alunos. Como forma de enriquecimento do estudo requeremos ainda as classificações académicas correspondentes ao presente ano letivo.

O questionário tem um carácter anónimo estando assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos, sendo apenas utilizados para fins de investigação.

Os investigadores

(Cristina Fortes)

(Vasco Queiroz)

Declaro que autorizo o meu/minha educando/a

(nome do/a educando/a)

a participar neste estudo

(Assinatura do/a Encarregado/a de Educação)

Porto, _____ de 2015

(Anexo 2)



Motivação, empenho, desempenho e bem-estar em contexto desportivo e académico

Este estudo tem como objetivo analisar como os **jovens conciliam a vida escolar com o desporto**. Solicitamos que respostas com **clareza e sinceridade** a todos os itens. O protocolo tem um **carácter anónimo** estando assegurada a confidencialidade dos dados recolhidos, sendo apenas utilizados para fins de investigação.

Dados sociodemográficos

Sexo

Masculino

Feminino

Idade: _____

Escalão:

Ano letivo que frequenta:

Os investigadores

(Vasco Queiroz)

(Cristina Fortes)

(Anexo 3) I. Neste questionário vão-te ser feitas algumas questões sobre os teus objetivos enquanto jogador de futebol. Lê todas as questões e assinala com um círculo a opção que melhor representa o que pensas ou sentes. Não existem respostas certas ou erradas. Assinala apenas uma opção por questão. (Anexo 1)

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. O meu objetivo é dominar completamente todos os aspetos relacionados com o meu rendimento nesta modalidade.	1	2	3	4	5
2. O meu objetivo é fazer melhor que os outros atletas.	1	2	3	4	5
3. O meu objetivo é desenvolver o máximo das minhas potencialidades.	1	2	3	4	5
4. O meu objetivo é ter um bom rendimento comparativamente com os outros atletas.	1	2	3	4	5
5. O meu objetivo é evitar fazer pior do eu poderia.	1	2	3	4	5
6. O meu objetivo é evitar ter um mau rendimento ou desempenho comparativamente com os outros.	1	2	3	4	5
7. O meu objetivo é dominar o mais possível esta modalidade.	1	2	3	4	5
8. O meu objetivo é ter melhor rendimento que os outros atletas.	1	2	3	4	5
9. O meu objetivo é evitar fazer pior do que eu sou capaz	1	2	3	4	5
10. O meu objetivo é evitar ter pior rendimento que os outros atletas.	1	2	3	4	5
11. O meu objetivo é evitar fazer pior do que é possível.	1	2	3	4	5

12. O meu objetivo é evitar fazer pior que os outros atletas.	1	2	3	4	5
13. Nos jogos o meu objetivo é evitar cometer qualquer tipo de erros.	1	2	3	4	5
14. Nos jogos o meu objetivo é obter um bom rendimento individual não me preocupa tanto o resultado coletivo.	1	2	3	4	5
15. Nos jogos o meu objetivo é evitar desiludir o meu treinador.	1	2	3	4	5
16. Nos jogos o meu objetivo é evitar um mau resultado coletivo.	1	2	3	4	5
17. Nos jogos quero mostrar todas as minhas capacidades.	1	2	3	4	5
18. Nos treinos o meu objetivo é evitar mostrar que cometo erros.	1	2	3	4	5
19. Nos jogos o meu objetivo é mostrar que sou dos melhores jogadores da equipa.	1	2	3	4	5
20. O meu objetivo é evitar “desaprender” competências/capacidades.	1	2	3	4	5

(Anexo 4) II. Neste questionário vão-te ser feitas algumas questões sobre aquilo que tu consideras ser capaz de fazer no futebol. Lê todas as questões e assinala com um círculo a opção que melhor representa o que pensas ou sentes. Não existem respostas certas ou erradas. Assinala apenas uma opção por questão.

	Nada Verdade				Mais ou menos Verdade				Totalmente Verdade
1. Tenho a certeza que este ano vou conseguir aumentar as minhas capacidades técnicas no futebol.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
2. Se me esforçar vou conseguir realizar todos os exercícios, mesmo os mais difíceis de executar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
3. Se der o máximo nos treinos, sei que terei mais possibilidades de ser convocado para os jogos e de ser titular.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
4. Tenho a certeza que sou capaz de atingir os níveis de máximo de performance no futebol.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
5. Consigo compreender as ideias de jogo do meu treinador, mesmo as mais difíceis de perceber.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
6. Tenho a certeza que vou ser eficaz em todos os exercícios, mesmo os mais complicados de executar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
7. Por mais que me esforce, sei que nunca vou conseguir agradar ao meu Treinador.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

8. Se me esforçar vou conseguir compreender todos os exercícios, mesmo os mais difíceis de executar.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
--	---	---	---	---	---	---	---	---	---

(Anexo 5) III(a). Neste questionário vão-te ser feitas algumas questões sobre o que tu achas que os teus pais querem em relação ao desporto. Lê todas as questões e assinala com um círculo a opção que melhor representa o que pensas ou sentes. Não existem respostas certas ou erradas. Assinala apenas uma opção por questão.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Os meus pais querem que eu reflita sobre o que aprendo no futebol	1	2	3	4	5
2. Os meus pais querem que os treinos sejam desafiantes para mim	1	2	3	4	5
3. Os meus pais gostariam que eu fizesse exercícios de treino desafiantes, mesmo que cometa erros	1	2	3	4	5
4. Os meus pais querem que eu entenda o jogo na sua globalidade, não apenas que execute sem pensar	1	2	3	4	5
5. Os meus pais querem que eu veja como aquilo que aprendo no futebol se relaciona com outros aspetos da minha vida	1	2	3	4	5
6. Os meus pais querem que eu entenda aquilo que me está a ser ensinado pelos treinadores, não apenas que execute os exercícios sem entender o seu objetivo	1	2	3	4	5
7. Os meus pais não gostam quando eu cometo erros no futebol	1	2	3	4	5
8. Os meus pais gostariam que eu fosse capaz de mostrar que sou melhor do que os outros jogadores da minha equipa	1	2	3	4	5
9. Os meus pais gostariam que eu mostrasse aos outros que sou bom jogador de futebol	1	2	3	4	5
10. Os meus pais acham que eu executar corretamente os exercícios de treino é muito importante	1	2	3	4	5
11. Os meus pais ficariam satisfeitos se eu mostrasse facilidade em ser bom no futebol	1	2	3	4	5

(Anexo 6) III(b). Neste questionário vão-te ser feitas algumas questões sobre o que tu achas que o teu Treinador quer. Lê todas as questões e assinala com um círculo a opção que melhor representa o que pensas ou sentes. Não existem respostas certas ou erradas. Assinala apenas uma opção por questão.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. O Treinador valoriza o empenho e a dedicação dos jogadores (vir sempre aos treinos, participar em todos os exercícios, etc.)	1	2	3	4	5
2. Ganhar jogos é a coisa mais importante para o treinador.	1	2	3	4	5
3. O Treinador faz com que os jogadores se sintam bem quando melhoram alguma competência ou alguma coisa.	1	2	3	4	5
4. O Treinador passa menos tempo com os jogadores menos bons.	1	2	3	4	5
5. O treinador encoraja os jogadores a aprender coisas novas.	1	2	3	4	5
6. O treinador costuma destacar quais são os melhores jogadores da equipa.	1	2	3	4	5
7. O treinador diz aos jogadores para se ajudarem uns aos outros para que todos evoluam.	1	2	3	4	5
8. O treinador diz-nos que a coisa mais importante é tentarmos dar o nosso melhor.	1	2	3	4	5
9. O treinador presta mais atenção aos melhores jogadores.	1	2	3	4	5

10. O treinador diz que os colegas de equipa se devem ajudar uns aos outros a melhorarem as suas competências/capacidades.	1	2	3	4	5
11. Se cometerem um erro os jogadores são substituídos durante o jogo.	1	2	3	4	5
12. O treinador diz que todos os jogadores são importantes para o sucesso da equipa.	1	2	3	4	5
13. O treinador diz-nos para tentarmos ser melhores que os nossos colegas de equipa.	1	2	3	4	5
14. O esforço é muito importante para o treinador.	1	2	3	4	5

(Anexo 7) IV. Lê todas as questões e, para cada uma, assinala com um círculo a opção que melhor representa o que pensas ou sentes. Pedimos sinceridade no preenchimento do questionário e salientamos que não existem respostas certas ou erradas. Assinala apenas uma opção por questão.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. A maior parte das vezes, estar a treinar no meu clube põe-me bem-disposto.	1	2	3	4	5
2. Sinto-me muitas vezes aborrecido quando estou a treinar no meu clube.	1	2	3	4	5
3. Sinto-me mais feliz quando estou a treinar no meu clube do que quando não estou.	1	2	3	4	5
4. Quando estou a treinar, sinto-me frequentemente irritado.	1	2	3	4	5
5. Gosto de estar no meu clube, a treinar ou a jogar com os meus colegas.	1	2	3	4	5
6. Frequentemente estar a treinar no meu clube faz-me sentir mal.	1	2	3	4	5
7. Sinto-me muitas vezes frustrado quando estou a treinar no meu clube.	1	2	3	4	5

(Anexo 8) V. Neste questionário vão-te ser feitas algumas questões sobre aquilo que sentes e pensas antes dos jogos. Lê todas as questões e assinala com um círculo a opção que melhor representa o que pensas ou sentes. Não existem respostas certas ou erradas. Assinala apenas uma opção por questão.

Antes dos Jogos:	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
1. Sinto-me preocupado.	1	2	3	4	5
2. Sinto-me agitado	1	2	3	4	5
3. Sinto-me confortável	1	2	3	4	5
4. Estou preocupado porque posso não conseguir jogar tão bem como poderia.	1	2	3	4	5
5. Sinto-me auto – confiante.	1	2	3	4	5
6. Estou preocupado com o facto de poder perder.	1	2	3	4	5
7. Sinto frequentemente dores de barriga.	1	2	3	4	5
8. Sinto-me seguro.	1	2	3	4	5
9. Estou preocupado com o facto de poder falhar sob a pressão da competição.	1	2	3	4	5
10. Sinto frequentemente o meu corpo relaxado.	1	2	3	4	5
11. Estou confiante de que posso corresponder ao desafio que me é colocado.	1	2	3	4	5
12. Estou preocupado com o facto de poder ter um mau rendimento.	1	2	3	4	5
13. Sinto frequentemente que o meu coração está a bater muito depressa.	1	2	3	4	5
14. Estou confiante de que vou ter um bom rendimento.	1	2	3	4	5
15. Estou preocupado com o facto de poder não atingir o meu objetivo.	1	2	3	4	5
16. Sinto frequentemente o meu estômago às voltas.	1	2	3	4	5

17. Sinto-me mentalmente relaxado.	1	2	3	4	5
18. Estou preocupado com o facto de as outras pessoas ficarem desapontadas com o meu rendimento.	1	2	3	4	5
19. As minhas mãos ficam frias e suadas.	1	2	3	4	5
20. Estou confiante porque me imagino, mentalmente, a atingir o meu objetivo.	1	2	3	4	5
21. Estou preocupado pelo facto de poder não ser capaz de me concentrar.	1	2	3	4	5
22. Estou confiante de que vou conseguir ultrapassar os obstáculos sob a pressão da competição.	1	2	3	4	5

(Anexo 9) VI. Neste questionário pretende-se que faças uma autoavaliação, numa escala de 1 a 5, relativamente ao teu empenho e desempenho no futebol. Assinala com um círculo o número que melhor caracteriza as variáveis que estão a ser avaliadas.

O meu empenho no futebol				
1 Nada empenhado	2 Pouco empenhado	3 Moderadamente empenhado	4 Bastante empenhado	5 Muito empenhado

Escala de desempenho no futebol				
1 Muito Fraco	2 Fraco	3 Satisfaz	4 Bom	5 Muito Bom

(Anexo 10) I. Em baixo vais encontrar uma lista de afirmações acerca de ti próprio/a como aluno/a, na tua turma. Faz um círculo à volta do número que corresponde melhor aquilo que tu pensas. Assinala apenas uma opção por questão.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Para mim é importante não parecer estúpido/a na minha turma	1	2	3	4	5
Para mim é importante que os meus colegas pensem que eu sou bom/boa nos trabalhos escolares	1	2	3	4	5
Para mim é importante aprender muitos conceitos novos durante este ano	1	2	3	4	5
Um dos meus objetivos nas aulas é aprender o máximo que conseguir	1	2	3	4	5
Um dos meus objetivos é mostrar aos outros que sou bom/boa nos trabalhos escolares	1	2	3	4	5
Um dos meus objetivos é adquirir muitas competências novas este ano	1	2	3	4	5
Um dos meus objetivos é evitar que os outros pensem que não sou inteligente	1	2	3	4	5
Para mim é importante compreender completamente os trabalhos escolares	1	2	3	4	5
Um dos meus objetivos é mostrar aos outros que os trabalhos escolares são fáceis para mim	1	2	3	4	5
Um dos meus objetivos é mostrar que sou inteligente em comparação com os meus colegas	1	2	3	4	5

Para mim é importante parecer inteligente comparado com os meus colegas.	1	2	3	4	5
Para mim é importante melhorar as minhas capacidades este ano	1	2	3	4	5
Para mim é importante que o meu professor não pense que eu sei menos que os outros	1	2	3	4	5
Um dos meus objetivos na turma é evitar mostrar que tenho dificuldade a fazer os trabalhos	1	2	3	4	5

(Anexo 11) II. Este questionário é sobre aquilo que tu consideras que és capaz de fazer na escola. Gostaríamos que respondesses às questões tendo como referência a generalidade das tuas disciplinas. Coloca um círculo à volta da resposta que mais se adequa.

	Nada Verdade				Mais ou menos Verdade				Totalmente Verdade
Tenho a certeza que consigo aprender bem as matérias deste ano.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Se me esforçar, consigo fazer qualquer trabalho das aulas, mesmo os mais difíceis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Se tiver tempo suficiente, consigo fazer bem todos os trabalhos das aulas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Se tentar, consigo fazer todos os trabalhos das aulas.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Consigo aprender as matérias, mesmo que sejam difíceis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Tenho a certeza que consigo descobrir como se faz qualquer trabalho de sala de aula, mesmo os mais complicados.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Por mais que me esforce, há certas matérias que nunca hei-de perceber.	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Se me esforçar, vou conseguir compreender todos os exercícios, mesmo os mais difíceis.	1	2	3	4	5	6	7	8	9

(Anexo 12) III(a). Este questionário é constituído por questões sobre o que tu achas que os teus pais querem em relação à Escola. Lê todas as questões e assinala com um círculo a opção que melhor representa o que pensas ou sentes. Pedimos sinceridade no preenchimento do questionário e salientamos que não existem respostas certas ou erradas. Assinala apenas uma opção por questão.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
Os meus pais querem que eu pense sobre as matérias escolares	1	2	3	4	5
Os meus pais querem que as tarefas escolares sejam difíceis para mim	1	2	3	4	5
Os meus pais gostariam que eu fizesse trabalhos escolares difíceis, mesmo que cometa erros.	1	2	3	4	5
Os meus pais querem que eu compreenda as matérias da escola, não apenas que as memorize	1	2	3	4	5
Os meus pais querem que eu veja que o que eu aprendo na escola é importante para outros aspetos da minha vida	1	2	3	4	5
Os meus pais querem que eu entenda o que me está a ser ensinado pelos professores, e não apenas que faça os exercícios sem entender o seu objetivo	1	2	3	4	5
Os meus pais não gostam quando eu cometo erros na sala de aula	1	2	3	4	5
Os meus pais gostariam que eu fosse capaz de mostrar que sou o melhor aluno que os outros da minha turma	1	2	3	4	5
Os meus pais gostariam que eu mostrasse aos outros que sou um bom aluno	1	2	3	4	5

Os meus pais acham muito importante que eu responda corretamente nas aulas	1	2	3	4	5
Os meus pais ficariam satisfeitos se eu mostrasse que os trabalhos na escola são fáceis para mim	1	2	3	4	5

(Anexo 13) IV. Lê todas as questões e, para cada uma, assinala com um círculo a opção que melhor representa o que pensas ou sentes. Pedimos sinceridade no preenchimento do questionário e salientamos que não existem respostas certas ou erradas. Assinala apenas uma opção por questão.

	Nunca	Poucas vezes	Às vezes	Muitas vezes	Sempre
A maior parte das vezes, estar na Escola deixa-me bem-disposto/a.	1	2	3	4	5
Sinto-me muitas vezes aborrecido/a, na Escola.	1	2	3	4	5
Sinto-me mais feliz quando estou na Escola, do que quando não estou.	1	2	3	4	5
Quando estou na escola, sinto-me irritado/a.	1	2	3	4	5
Gosto de estar na Escola.	1	2	3	4	5
Estar na Escola faz-me sentir mal.	1	2	3	4	5
Sinto-me frustrado/a quando estou a fazer trabalhos na Escola.	1	2	3	4	5

(Anexo 14) V. Preenche a tabela seguinte, de acordo com a forma como cada um dos objetivos tem um impacto nos outros: positivo (+), muito positivo (++), negativo (-), muito negativo (--) ou neutro (0). **É importante que preenchas toda a matriz**, tendo em conta que o impacto que “ser bom aluno” tem em “ser bom atleta” poderá ser diferente do impacto que “ser bom atleta” tem em “ser bom aluno”.

Objetivos:	Ser bom aluno	Ser bom atleta	Estudar	Treinar
Ser bom aluno				
Ser bom atleta				
Estudar				
Treinar				

(Anexo 15) VI. 1. Numa escala de 1 a 5, classifica o teu empenho e desempenho nas tarefas escolares, rodeando a resposta que mais se adequa a ti.

O meu empenho na Escola				
1 Nada empenhado	2 Pouco empenhado	3 Moderadamente empenhado	4 Bastante empenhado	5 Muito empenhado

2. Indica as tuas notas escolares do 1º e 2º Período, nas disciplinas de Português e Matemática.

Escala de desempenho				
1 Muito Fraco	2 Fraco	3 Satisfaz	4 Bom	5 Muito Bom