



Motivação na educação física escolar: Teoria da Autodeterminação

Motivation in school physical education: Theory of Self-Determination

Sebastião Ribeiro da Silva¹, João Guilherme Cren Chiminazzo², Paula Teixeira Fernandes¹

¹ Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, Brasil

² Centro Universitário de Jaguariúna (UniFAJ), Jaguariúna, Brasil

HISTÓRICO DO ARTIGO

Recebido: 30 setembro 2020

Revisado: 06 janeiro 2021

Aprovado: 07 janeiro 2021

PALAVRAS-CHAVE:

Motivação; Educação Física;
Psicologia do Esporte, Escola.

KEYWORDS:

Motivation; Physical Education;
Sport Psychology; School.

RESUMO

INTRODUÇÃO: A escola representa um dos principais espaços educacionais para a sociedade atual e tem significativa responsabilidade frente ao ensino. Sabe-se que a motivação é um dos aspectos importantes para influenciar os alunos na busca pelo conhecimento.

OBJETIVO: O presente estudo teve como objetivo avaliar a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, com base na Teoria da Autodeterminação (TAD).

MÉTODOS: Participaram do estudo 174 alunos do ensino médio, de ambos os sexos, de escola pública e particular, por meio de dois questionários: Percepção de Locus de Casualidade e Questionário das Necessidades Psicológicas Básicas.

RESULTADOS: No geral, os resultados apontaram altos níveis de satisfação das necessidades de autonomia, competência e relações interpessoais. Sobre as formas de regulação da motivação, a análise identificou altos escores no comportamento autodeterminado, e baixos escores no comportamento menos autodeterminado. Na comparação por sexo, os homens apresentaram pontuações maiores nas três necessidades psicológicas básicas, regulação identificada e motivação intrínseca. Na comparação por instituição, os dados mostraram que os alunos da escola particular são mais motivados que os alunos da escola pública.

CONCLUSÃO: Conclui-se, no geral, que os alunos estão motivados para participar das aulas de Educação Física, mas é importante buscar alternativas para melhorar a motivação das estudantes mulheres e dos alunos de escolas públicas.

ABSTRACT

BACKGROUND: The school represents one of the main educational spaces for today's society and has a significant responsibility towards teaching. It is known that motivation is one of the important aspects to influence students in the search for knowledge.

OBJECTIVE: The present study aimed to assess students' motivation in Physical Education classes, based on the Theory of Self-Determination (TSD).

METHODS: The study included 174 high school students, of both sexes, from public and private schools, were evaluated using two questionnaires: Perceived Locus of Casualty and Questionnaire of Basic Psychological Needs.

RESULTS: In general, the results showed high levels of satisfaction of the needs for autonomy, competence and interpersonal relationships. Regarding the forms of regulation of motivation, the analysis identified high scores for self-determined behavior, and low scores for less self-determined behavior. In the comparison by sex, men had higher scores on the three basic psychological needs, identified regulation and intrinsic motivation. In the comparison by institution, the data showed that students from private schools are more motivated than students from public schools.

CONCLUSION: It is concluded, in general, that students are motivated to participate in Physical Education classes, but it is important to look for alternatives to improve the motivation of female students and public school students.

INTRODUÇÃO

A escola representa um dos principais espaços educacionais para a sociedade atual e tem significativa responsabilidade frente ao ensino e a garantia da satisfação em diferentes atividades. Para que seus objetivos sejam alcançados, os envolvidos no ensino, de maneira geral, precisam compreender a necessidade de motivar seus alunos no desenvolvimento da aprendizagem. O professor representa uma das figuras mais importantes na motivação dos alunos, uma vez que seu trabalho está diretamente ligado aos mesmos (CHICATI, 2000). No entanto, é necessário que seus conteúdos sejam diversificados e o ambiente seja motivador, para que os estudantes tenham interesse contínuo em aprender.

O aluno com comportamento motivado mostra-se mais focado no processo de aprendizagem, com maior esforço na realização das atividades propostas, favorecendo, assim, o desenvolvimento de novas habilidades, compreensão e domínio dos conteúdos (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2014).

A motivação é um dos importantes aspectos no contexto escolar, podendo impulsionar os alunos a realizarem as atividades propostas pelos professores, contribuindo assim no processo de ensino-aprendizagem (ANDRADE; TASSA, 2015). Quando os alunos apresentam baixa motivação, começam a surgir as dificuldades, descritas como: problemas na realização da tarefa e efeitos negativos no desenvolvimento dos conteúdos.

Na atualidade, a maioria dos estudos indicam que a maior parte dos alunos estão motivados para participarem das aulas de Educação Física (PIZANI et al., 2016; MATINEZ; CHAVES, 2020; SOUZA; CARRAÇA, 2019). No entanto, os estudos de Oliveira e Sedorko (2018) e Santos et al. (2019) Brandolim, Koslinske e Soares (2015) mostram que existe um número significativo, de respectivamente 43%, 21% e 21%, de alunos desmotivados.

Para Martinez e Chaves (2020), essa desmotivação está ligada à pouca diversidade de conteúdo, onde o esporte é o conteúdo predominante. Sobre o assunto, Alves et al. (2016) acrescentam a importância da diversificação das estratégias das aulas, para melhorar o interesse dos alunos na aprendizagem.

Reforçando estes dados, as aulas de Educação Física do ensino médio sofrem com a carência de conteúdos (CHICATI, 2000). Isso pode ser explicado pelo fato de sempre serem ofertadas os mesmos temas, deixando de lado aulas de danças, lutas e ginástica, por exemplo.

Segundo Fonseca, Pereira e Viana (2011), essa desmotivação dos alunos pode ser fortalecida ainda pela insatisfação dos professores. Batista, Cardoso e Nicoletti (2019) observaram que cerca de 30% dos professores estão desmotivados para ministrarem suas aulas de Educação Física. Interessante ressaltar que a desmotivação dos professores pode estar associada ao estresse ocasionado pelo trabalho, à indisciplina dos alunos, à baixa remuneração, à não concordância com as políticas adotadas pelas redes de ensino, e à violência contra o professor (FAVATTO; BOTH, 2018).

Diante deste contexto, a Teoria da Autodeterminação (TAD), que surgiu na década de 80, pode ser fundamental para a compreensão do comportamento motivado ou desmotivado dos alunos para a prática da Educação Física escolar. A TAD é classificada como uma abordagem psicológica sobre a motivação,

que regula o comportamento humano, e preocupa-se com suas causas e efeitos, ultrapassando os limites da dicotomia motivação intrínseca ou extrínseca (DECI; RYAN, 1985).

De acordo com a TAD a motivação consiste no continuum motivacional, regulado através da satisfação ou frustração das necessidades psicológicas básicas (NPB), que englobam autonomia, competência e relações sociais (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOUSO, 2005).

A autonomia é a capacidade do indivíduo de regular suas próprias ações, assim, a decisão de fazer algo deve partir do próprio indivíduo, sem pressão externa (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). A competência é a capacidade de eficácia que um indivíduo tem na realização de uma ou mais tarefas (PIRES, 2010). As relações sociais são compreendidas pela capacidade que a pessoa tem em desenvolver vínculo emocional com outras pessoas (GUIMARÃES; BORUCHOVITCH, 2004). Dessa maneira, sente-se parte da sociedade, e a mesma o reconhece como parte do grupo.

Essas três NPB são integradas e interdependentes, e a satisfação das mesmas influencia positivamente na motivação mais autodeterminada e controlada pelo próprio sujeito (DECI; RYAN, 1985). Da mesma maneira, quando estas necessidades são frustradas, o processo de motivação fica menos autodeterminado, dependendo mais de estímulos externos.

Ainda de acordo com a TAD, existem seis níveis de autodeterminação, regulados pela satisfação ou frustração das NPB: motivação intrínseca, regulação integrada, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e desmotivação (DECI; RYAN, 1985; FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOUSO, 2005).

Para Deci e Ryan, (1985), a desmotivação não é considerada nem como motivação intrínseca e nem extrínseca, já que nessa situação não existe intenção e nem pensamento proativo em realizar a atividade. Na motivação extrínseca com regulação externa, o sujeito realiza a atividade para satisfazer exigências externas, ou seja, o comportamento é controlado por recompensas ou punições. A regulação introjetada consiste na regulação mais afetiva do que cognitiva, sendo que o sujeito internaliza o sentimento de culpa ou ansiedade em realizar determinada tarefa (PIRES, 2010).

Para Deci e Ryan, (1985) a regulação identificada pode ser verificada quando o indivíduo faz as atividades pensando nos benefícios e nos resultados. E a regulação integrada é a forma mais autodeterminada da motivação extrínseca, considerada volitiva porque nesse nível, o indivíduo escolhe o que deseja fazer baseado nas ações incorporadas ao seu estilo de vida. Por final, tem-se a motivação intrínseca ou autodeterminada, na qual a pessoa realiza suas atividades por vontade própria, por prazer e satisfação na tarefa.

Os alunos precisam se sentir motivados para participarem das aulas. No entanto, para que isso ocorra é necessário que os professores, em especial, os de Educação Física compreendam a importância da motivação e proporcionem estímulos interessantes e ambiente motivador (PIZANI et al., 2016). Dessa forma, estudar esta teoria permite que o professor seja agente de suas ações, por meio do conhecimento dos componentes dos diferentes níveis motivacionais e dos fatores relacionados à sua promoção.

Atualmente, alguns estudos (PIZANI et al., 2016; CARRAÇA, 2017; SITO E et al., 2019; SOUSA; CARRAÇA, 2019; COSTA et al., 2018; OLIVEIRA et al., 2020) foram realizados utilizando a TAD no contexto escolar. Assim, o presente estudo tem como objetivo de avaliar o nível de motivação dos alunos do ensino médio nas aulas de Educação Física, com base na TAD.

MÉTODOS

O presente estudo de natureza descritiva correlacional, teve a participação de 174 estudantes do ensino médio, com idade entre 14 e 18 anos, de ambos os sexos, que estudam em duas escolas da cidade do Hortolândia-SP, uma pública e uma particular. As escolas foram escolhidas por amostragem de conveniência e os participantes do estudo foram todos os alunos do ensino médio das respectivas escolas.

Para avaliar os níveis motivacionais foi utilizado o questionário Percepção de Locus de Casualidade (PLC) validado por Fernandes e Vasconcelos-Raposo (2005). Este instrumento mensura os níveis de motivação, por meio de 20 questões que darão continuidade a afirmação “Eu realizo a aula de Educação Física...” As respostas são dadas em escala do tipo likert de 1 a 7, sendo: 1 - “discordo plenamente”; 2 - “discordo bastante”; 3 - “discordo no geral”; 4 - “nem discordo nem concordo”; 5 - “discordo no geral”; 6 - “concordo bastante”; 7 - “concordo plenamente”.

Cada constructo possui 4 itens: motivação intrínseca (itens 1, 2, 3, 4); motivação extrínseca regulação identificada (itens 5, 6, 7, 8); motivação extrínseca regulação-introjecção (itens 9, 10, 11, 12); motivação extrínseca regulação externa (itens 13, 14, 15, 16); e desmotivação (itens 17, 18, 19, 20). O escore de cada constructo foi calculado pela média das respostas nos itens que o compõem.

Para avaliação das necessidades psicológicas básicas, foi utilizado o Questionário das Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (QNPB-EF), validado por Lettnin et al. (2013), especificamente para a população brasileira no contexto da Educação Física escolar. O inventário é composto por 12 questões que darão continuidade a afirmação “Na disciplina de Educação Física geralmente...” os níveis serão indicados em uma escala do tipo likert onde 1 “discordo totalmente”, 2 “discordo”, 3 “não concordo, nem discordo”, 4 “concordo” e 5 “concordo totalmente”. Cada constructo possui 4 itens: competência (1, 4, 7, 10), autonomia (3, 6, 9, 12) e relação (2, 5, 8, 11). O escore é calculado a partir da média das respostas nos itens que compõem o constructo. Além disso, foi aplicado um questionário socio-demográfico para identificação dos participantes da pesquisa, contendo informações genéricas e de cunho pessoal.

Os questionários foram aplicados no início das aulas, depois que os alunos entregaram os Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado pelos pais ou responsáveis, e o Termo de Assentimento, assinado por eles. Aos participantes, foi garantido o sigilo total das respostas no questionário assegurando maior comprometimento e fidedignidade do aluno na pesquisa. Durante a aplicação o pesquisador responsável permaneceu no local para esclarecimento de possíveis dúvidas quanto a participação na pesquisa.

Todos os alunos responderam juntos, nas mesmas condições de aplicação e demoraram aproximadamente 35 minutos para seu preenchimento. O projeto foi aprovado pelo Comitê

de Ética em Pesquisa da UNICAMP, sob o Parecer N° 3.480.818 (CAAE: 08880719.9.0000.5404).

A análise descritiva foi usada para a caracterização do banco de dados. O teste de Shapiro-Wilk foi usado para identificar se as variáveis contínuas apresentavam distribuição normal. Comparações pareadas por sexo foram realizadas através do teste t, para amostras independentes, ou U de Mann-Whitney (variáveis contínuas), e Exato de Fisher (variáveis categóricas). Para verificar fatores associados aos domínios da TAD, foram realizados modelos lineares generalizados, considerando todas as variáveis do estudo como preditores. Em seguida, foram removidas as variáveis independentes que não apresentavam boa capacidade preditiva ($p > 0,05$). O modelo final foi definido pelo menor valor de AIC (*Akaike Information Criterion*). O nível de significância estatística foi de 5% e as análises foram realizadas no *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS; IBM, Chicago, IL, EUA), versão 25,0.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Participaram deste estudo 174 estudantes, sendo 56 (32,2%) alunos do 1º ano, 54 (31,0%) do 2º ano e 64 (36,8%) do 3º ano. Do total, 167 (96%) dos alunos participam das aulas de Educação Física e apenas 7 (4%) responderam que não participam. Quando questionados se participam de atividades fora do contexto escolar, 100 (57%) alunos afirmaram que sim e 74 (42,5%) disseram que não.

Quando questionados se tem motivação para participar das aulas de Educação Física, 67 (38,5%) responderam que sim, 16 (9,2%) responderam que não e 91 (52,3%) mais ou menos. A Tabela 1 apresenta os resultados dos questionários aplicados, com os detalhes da caracterização dos participantes.

Tabela 1. Características de motivação e de necessidades psicológicas básicas dos estudantes de Ensino Médio participantes do estudo.

Variáveis	N	Mín - Máx	Média ± DP
Idade	174	14,0 - 18,0	16,1±1,1
IMC (kg/m ²)	174	16,0 - 32,8	22,3±2,9
Quantos meses pratica AFPE	94	1,0 - 180,0	16,1±21,5
Relação	174	1,0 - 5,0	3,7±0,8
Competência	174	1,0 - 5,0	3,7±0,9
Autonomia	174	1,0 - 5,0	3,0±0,9
TAD			
Desmotivação	174	1,0 - 7,0	2,4±1,4
Regulação Externa	174	1,0 - 7,0	3,2±1,3
Regulação Introjetada	174	1,0 - 7,0	3,4±1,3
Regulação Identificada	174	1,0 - 7,0	4,6±1,5
Motivação Intrínseca	174	1,0 - 7,0	4,3±1,5

N = Frequência absoluta; DP = Desvio Padrão, AFPE= Atividade Física fora da escola, TAD = Teoria da Autodeterminação.

A Tabela 2 apresenta a comparação das variáveis contínuas de acordo com o sexo. Houve diferença estatisticamente significativa para o tempo de prática, relação, competência, autonomia, regulação identificada e motivação intrínseca, nos quais os homens apresentaram as maiores pontuações.

Tabela 2. Comparação das variáveis contínuas, por sexo, dos estudantes de Ensino Médio participantes do estudo.

Variáveis	Sexo	N	M ± DP	p
Idade	Masculino	82	16,1±1,0	0,526
	Feminino	92	16,0±1,1	
IMC (kg/m ²)	Masculino	82	22,0±2,8	0,126
	Feminino	92	22,7±3,0	
Quanto meses pratica AF fora da escola?	Masculino	63	19,6±24,8	0,025
	Feminino	31	9,1±9,6	
Relação	Masculino	82	4,0±0,6	<0,001
	Feminino	92	3,5±0,9	
Competência	Masculino	82	4,0±0,7	<0,001
	Feminino	92	3,4±0,9	
Autonomia	Masculino	82	3,2±0,8	0,021
	Feminino	92	2,8±0,9	
Amotivação	Masculino	82	2,4±1,4	0,950
	Feminino	92	2,4±1,4	
Regulação Externa	Masculino	82	3,1±1,3	0,418
	Feminino	92	3,3±1,3	
Regulação Introjetada	Masculino	82	3,4±1,4	0,750
	Feminino	92	3,3±1,3	
Regulação Identificada	Masculino	82	4,9±1,4	0,025
	Feminino	92	4,4±1,5	
Motivação Intrínseca	Masculino	82	4,8±1,4	<0,001
	Feminino	92	3,9±1,5	

N = Frequência Absoluta; DP = Desvio Padrão; AF= Atividade física fora da escola.

A Tabela 3 apresenta a comparação das variáveis categóricas de acordo com o sexo. Houve diferença estatisticamente significativa para o ano escolar, prática de atividade física fora da escola e percepção de motivação, indicando que os homens eram mais ativos fora do ambiente escolar e mais motivados nas aulas de Educação Física.

Tabela 3. Motivação de prática de atividade física dos estudantes de Ensino Médio participantes do estudo em função do sexo.

Variáveis	Homens	Mulheres	p
	N (%)	N (%)	
Escola			
Pública	43 (52,4)	49 (53,3)	1,000
Particular	39 (47,6)	43 (46,7)	
Faz aula de Educação física?			
Sim	80 (97,6)	87 (94,6)	0,449
Não	2 (2,4)	5 (5,4)	
Pratica atividade física fora da escola?			
Sim	67 (81,7)	33 (35,9)	0,001
Não	15 (18,3)	59 (64,1)	
Sente-se motivado(a)?			
Sim	41 (50,0)	28 (28,3)	0,001
Não	1 (1,2)	15 (16,3)	
Mais ou menos	40 (48,8)	51 (55,4)	

N = Frequência Absoluta; % = Frequência Relativa.

A Tabela 4 apresenta os fatores associados aos domínios da TAD. Os alunos da escola pública estavam 2,2 vezes mais desmotivados em comparação aos alunos da escola particular. Entretanto, os participantes com maiores pontuações nas escalas de relação e competência apresentaram baixas pontuações na escala de desmotivação.

Sobre a regulação externa, os participantes das escolas públicas apresentaram maiores pontuações em comparação a rede particular de ensino. Os participantes das escolas públicas, do segundo ano do ensino médio, mais velhos e com maiores pontuações nas escalas de competência e autonomia foram associados diretamente à regulação introjetada. A regulação identificada associou-se diretamente à competência e à autonomia, enquanto a motivação intrínseca associou-se diretamente aos participantes que se sentiam motivados e com altos níveis nas escalas de competência e autonomia.

Os resultados mostraram altos níveis de satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e relacionamento, e escore alto para regulação identificada e motivação intrínseca. Assim, entendemos que, na avaliação geral, os alunos se perceberam motivados para participarem das aulas de Educação Física, o que corroborou com os dados divulgados por Pizani et al. (2016); Pires (2010); Oliveira e Sedorko (2018).

Para que os alunos se sintam motivados, os professores de Educação Física precisam preocupar-se com a satisfação das NPB. Segundo Cernev e Hentschke (2013), existem três formas de contribuir com a satisfação das NPB. A primeira seria por meio do feedback positivo, que reforça o sentimento de competência; a segunda maneira enfatiza a percepção volitiva de escolha, que contribui com o sentimento de autonomia e valoriza o desejo próprio; e a terceira seria feita pelo senso de pertencimento, que pode ser desenvolvida com a interação social com outros indivíduos.

No geral, os participantes do estudo sentem-se motivados para participarem das aulas de Educação Física. No entanto, na comparação por sexo, os homens apresentaram escores mais altos na satisfação das NPB e nas regulações da motivação identificada e intrínseca. Esses dados são parecidos com outros dois estudos (ANDRADE; TASSA, 2015; BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015) que verificaram que os homens são mais motivados que as mulheres no contexto da Educação Física escolar. Contrariando estes resultados, Costa et al. (2018) verificaram que não existe estatística significativa para sexo nas três NPB.

O fato de as mulheres regularem suas motivações para níveis autodeterminados mais baixos que os homens, podem estar relacionados à insatisfação do público feminino com a falta de diversificação dos conteúdos, excesso de atividades competitivas e discriminação exercida pelos meninos (DELGADO; PARANHOS; VIANNA, 2010).

Outro fator que pode influenciar de forma negativa a insatisfação das alunas é a menor percepção de competência para realizar a atividade proposta pelo professor, quando comparado com o sexo masculino (COLEDAM et al., 2014; BRANDOLIN; KOSLINSKI; SOARES, 2015). Esse resultado indica que os professores de Educação Física ainda não oferecem oportunidades iguais de satisfação da motivação entre gênero, onde os homens parecem ser mais favorecidos.

Tabela 4. Fatores preditores dos cinco domínios da TAD para estudantes do Ensino Médio praticantes de atividade física.

Modelos	β	IC 95%		p
		Inferior	Superior	
Preditores				
Amotivação				
<i>Sexo</i>				
Masculino	1,427	0,831	2,450	0,197
Feminino	1,000			
<i>Tipo de escola</i>				
Pública	2,249	1,402	3,605	0,001
Particular	1,000			
IMC (kg/m ²)	0,925	0,851	1,006	0,069
Quantos meses pratica AFPE?	1,009	0,998	1,021	0,118
Relação	0,654	0,464	0,924	0,016
Competência	0,624	0,427	0,910	0,014
Regulação Externa				
<i>Sexo</i>				
Masculino	0,944	0,833	1,071	0,372
Feminino	1,000			
<i>Tipo de escola</i>				
Pública	1,137	1,003	1,289	0,045
Particular	1,000			
Regulação Introjetada				
<i>Sexo</i>				
Masculino	0,904	0,793	1,031	0,132
Feminino	1,000			
<i>Tipo de escola</i>				
Pública	1,183	1,049	1,334	0,006
Particular	1,000			
<i>Ano escolar</i>				
1º ano	1,212	0,958	1,534	0,110
2º ano	1,238	1,026	1,494	0,026
3º ano	1,000			
Idade	1,103	1,004	1,212	0,041
Competência	1,105	1,016	1,202	0,020
Autonomia	1,096	1,016	1,183	0,017
Regulação Identificada				
<i>Sente-se motivado(a)?</i>				
Sim	1,081	0,966	1,209	0,173
Mais ou menos ou não	1,000			
Autonomia	1,094	1,030	1,161	0,003
Competência	1,172	1,097	1,253	<0,001
Motivação Intrínseca				
<i>Sente-se motivado(a)?</i>				
Sim	1,119	1,008	1,241	0,034
Mais ou menos ou não	1,000			
Competência	1,252	1,177	1,332	<0,001
Autonomia	1,151	1,088	1,218	<0,001

IC = Intervalo de confiança; IMC = Índice de massa corporal; AFPE = atividade física fora da escola

Existe diferença entre gênero relacionada ao interesse pela atividade física (SANTOS et al., 2019). Os alunos homens tendem a gostar mais de aulas desafiadoras, com inclinação para

modalidades coletivas, enquanto as alunas preferem aulas voltadas para estética e movimento leves. No entanto, o esporte parece ser o conteúdo mais utilizado pelos professores de Educação Física na escola (SEDORKO; FINCK, 2016; GILIOLI, 2020), podendo contribuir para o desinteresse das alunas.

No contexto escolar, o professor de Educação Física deve assumir papel motivador frente ao ensino, utilizando conteúdos diversificados, como jogos, esportes, danças, lutas e atividades rítmicas. Isso deve ser realizado para que todos os alunos tenham interesse em participar das aulas e possam utilizar tais conhecimentos para melhorar sua qualidade de vida no futuro (ALVES et al., 2016).

Sobre a atividade física fora do ambiente escolar, os homens também se mostraram mais ativos que as mulheres. Esse resultado converge com os estudos de Coledam et al. (2014); Brandolin, Kosliske e Soares (2015), que observaram homens mais ativos que as mulheres na prática de esporte fora da escola. Os alunos com baixa percepção de competência e com experiência negativa nas aulas de Educação Física tem maior tendência de serem menos ativos fora da escola (NOTUMANIS, 2001; COLEDAM et al., 2014). Talvez, o fato de as mulheres sentirem-se menos competentes para a prática de atividade física na escola pode gerar desinteresse pela participação em atividades extra-escolares.

Na comparação motivacional entre as duas instituições de ensino, pública e particular, verificou-se que aos alunos de escola pública estavam mais desmotivados. O professor é um agente importante no processo motivacional dos alunos. Entretanto, Fonseca, Pereira e Viana (2011) analisaram as percepções dos professores de Educação Física sobre as condições de trabalho e verificaram que as escolas particulares têm índices maiores de satisfação e valorização, quando comparado com as escolas públicas.

A desmotivação dos professores de ensino público pode estar associada à ausência de apoio governamental e às condições de trabalho (OLIVEIRA; SEDORKO, 2018). Sobre o assunto, Favatto e Both (2018) acrescentam que alguns fatores parecem contribuir: violência contra os professores, indisciplina do aluno, estresse ocasionado pelo trabalho, não concordância com a política de educação pública. Talvez estas sejam importantes explicações para o comprometimento da qualidade do trabalho dos professores de escola pública, provocando, efeitos negativos na motivação dos alunos.

Os estudantes que apresentaram escores altos nas escalas de relações sociais e competência apresentaram baixo escore na desmotivação. A desmotivação é o último estágio do *continuum* motivacional (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOUSO, 2005). Isso significa que quando os alunos se sentem competentes para as atividades propostas, ficam ainda mais motivados nas relações com seus pares.

Na escola pública, os alunos apresentaram escore mais alto na regulação externa. Na motivação extrínseca com regulação externa, o sujeito realiza a atividade para satisfazer exigências externas, ou seja, o comportamento é controlado por recompensas ou punições (PIZANI et al., 2016). Isso significa que os alunos de escola pública realizam a aula, mas não a percebem como atividade prazerosa e divertida, participando mais por motivos externos, como garantir notas altas ou obter o reconhecimento do professor.

Os alunos mais velhos do estudo apresentaram escores mais altos nas escalas de competência e autonomia, e também na regulação introjetada. Isso pode ser um indicativo de que a idade pode aumentar as chances de percepção dessas necessidades. Na regulação introjetada, o sujeito internaliza o sentimento de culpa ou ansiedade em realizar determinada tarefa (DECI; RYAN 1985). Assim, podemos entender que mesmo o aluno que se sente competente e autônomo, pode ainda participar da aula para evitar seu sentimento de culpa, gerado pelo medo do resultado negativo, como por exemplo, tirar notas baixas.

Os alunos que regularam suas motivações de forma identificada, tiveram associação com a satisfação das necessidades de competência e autonomia. Na regulação identificada, o indivíduo faz as atividades pensando nos benefícios e nos resultados que esta atividade pode lhes proporcionar (FERNANDES; VASCONCELOS-RAPOUSO, 2005). Na escola, por exemplo, os alunos podem realizar a aula pensando em melhorar a desempenho físico ou a estética. Assim, mesmo o aluno se percebendo como competente e autônomo, ainda pode ter motivação extrínseca.

Os alunos com motivação intrínseca foram associados às necessidades de competência e autonomia. A motivação intrínseca resulta em consequências emocionais positivas, como concentração, esforço e felicidade (STANDAGE; DUDA; NTOUMANIS, 2003). Isso significa que os alunos participam da aula simplesmente por prazer e divertimento, sem a necessidade de algum tipo de esforço por recompensas.

Apesar dos pontos fortes do estudo, a presente pesquisa apresenta algumas limitações, como a amostragem por conveniência na seleção das escolas e o número baixo de participantes. Assim, ressaltamos a necessidade de estudos futuros utilizando metodologia longitudinal e com números maiores de escolas e alunos em diferentes regiões do país.

CONCLUSÃO

Este estudo propôs avaliar a motivação dos alunos de escolas pública e particular nas aulas de Educação Física, com base na TAD. Considerando os resultados obtidos, é possível concluir que no geral, os alunos do ensino médio das escolas investigadas da cidade de Hortolândia-SP, apresentam altos níveis de satisfação das três NPB, resultando na motivação mais autônoma.

Na comparação entre gênero, os dados revelaram que os alunos homens são mais motivados que as mulheres, e na comparação entre as duas escolas observou-se que os alunos do ensino público são menos autodeterminados quando comparados aos estudantes da escola particular.

Sabendo que a motivação é muito importante no contexto educacional, ressaltamos a importância de se identificar e refletir este tema, ampliando assim seus efeitos para a qualidade do ensino na Educação Física escolar. Quando temos estudantes motivados para participar das aulas práticas de educação, temos maiores chances da manutenção desta prática por toda a vida, reforçando assim seu papel na adoção de hábitos saudáveis.

REFERÊNCIAS

ALVES, F. R.; ESCÓSSIO, A. P.; AMÂNCIO, V. da S.; TEIXEIRA, F. A. A. Fatores motivacionais para a prática das aulas de educação física no ensino médio.

Conexões, Campinas, v. 14 n. 2, p. 53-72, 2016.

ANDRADE, T. E.; TASSA, K. O. M. E. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Lectures: Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 20, n. 203 2015. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>>. Acessado em: 15 de janeiro 2020.

BATISTA, F. L.; CARDOSO, V. D.; NICOLETTI, L. P. O professor de educação física escolar e a influência da sua prática pedagógica. **Educação em Debate**, Fortaleza, v. 41, n. 80, p. 92-116, 2019.

BRANDOLIN, F.; KOSLINSKI, M. C.; SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 26, n. 4, p. 601-10, 2015.

CARRAÇA, E. V. Um modelo motivacional do envolvimento dos jovens nas aulas de educação física. **Retos**, Murcia, n. 31, p. 282-91, 2017.

CERNEV, F. K.; HENTSCHE, L. A teoria da autodeterminação e as influências das necessidades psicológicas básicas na motivação dos professores de música. **Revista da ABEM**, Londrina, v. 20, n. 29, p. 88-112, 2013.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física**, Maringá, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

COLEDAM, D. H. C.; FERRAIOL, P. F.; PIRES JUNIOR, R.; DOS-SANTOS, J. W.; OLIVEIRA, A. R. Prática esportiva e participação nas aulas de educação física: fatores associados em estudantes de Londrina, Paraná, Brasil. **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 3, p. 533-45, 2014.

COSTA, L. C. A.; FLORES, P. P.; ANDRADE, N. P.; ANVERSA, A. L. B.; SOUZA, V. F. M. Tecendo relações entre a motivação para as aulas de educação física e o Ideb. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 40, n. 4, p. 370-3, 2018.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. Nova York: Plenum Press, 1985.

DELGADO, D. M.; PARANHOS, T. L.; VIANNA, J. A. Educação Física escolar: a participação das alunas no ensino médio. **Lectures: Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 14, n. 140, 2010. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd140/educacao-fisica-escolar-a-participacao-das-alunas.htm>>. Acessado em: 5 janeiro de 2020.

FAVATTO, N. C.; BOTH, J. Motivos para abandono e permanência na carreira docente em educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Maringá, v. 41, n. 2, p. 127-34, 2018.

FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 10, n. 3, p. 385-95, 2005.

FONSECA, V. S.; PREREIRA, J. V. S.; VIANNA, J. A. Fatores que interfere na prática dos docentes: a percepção de professores de educação física escolar. **Lectures: Educación Física y Deportes**, Revista Digital, Buenos Aires, v. 16, n. 155, 2011. Disponível em: <[https://www.efdeportes.com/efd155/fatores-que-interferem-na-pratica-docente.htm#:~:text=No%20que%20diz%20respeito%20%C3%A0s,recursos%20materiais%20\(19%25\)%2C%20baixos](https://www.efdeportes.com/efd155/fatores-que-interferem-na-pratica-docente.htm#:~:text=No%20que%20diz%20respeito%20%C3%A0s,recursos%20materiais%20(19%25)%2C%20baixos)>. Acessado em: 5 de janeiro de 2020.

GILIOLI, E. B. **O esporte nas aulas de educação física no ensino médio: convenções ideológicas e resistência**. 2020. 193f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Campinas, v. 17, n. 2, p. 143-50, 2004.

LETTNIN, C. C.; DAVOGLIO, T. R.; STOBÄUS, C. D.; CID, L. Questionário de Necessidades Psicológicas Básicas em Educação Física (QNPB-EF): validação preliminar brasileira. In: II Congresso Ibero-Americano/III congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da saúde Atas. **Anais...** Faro: UAlg, v. 1, p. 1-12, 2013. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/256702395-Questionnaire_Basic_Psychological_Needs_in_Physical_Education_QBPN-PE_Preliminary_Validation_Brazilian>. Acessado em: 5 de janeiro de 2020.

MARTINEZ, V. M.; CHAVES, F. E. A motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Temas em Educação Física Escolar**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 56-80, 2020.

NTOUMANIS, N. A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education. **British Journal of Educational Psychology**, New York, v. 71, n. 2, p. 225-42, 2001.

OLIVEIRA, I. B.; RIBEIRO, J. A. B.; AFONSO, M. R. Satisfação com a profissão: um estudo com professores de educação física. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 1, p. 45-59, 2018.

OLIVEIRA, K. Y. S.; SEDORKO, C. M. Motivação nas aulas de educação física entre alunos concluintes do ensino médio. **Revista Carioca de Educação Fi-**

sica, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 25-34, 2018.

OLIVEIRA, P. S.; REGO NETO, A. M.; FREIRE, G. L. M.; MORAES, J. F. V. N.; ROBERTO JUNIOR, J. A. N. Motivação e envolvimento nas aulas de educação física de ingressantes ao ensino técnico do instituto federal da Bahia. **Revista Inspirar Movimento e Saúde**, Petrolina, v. 20, n. 3, p. 112-29, 2020.

PIRES, A. **Aplicação da teoria da autodeterminação ao contexto da educação física**. 2010. 65f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de Rio Maior, Rio Maior, 2010.

PIZANI, J.; RINALD, L. P. R.; MIRANDA, A. C. M.; VIEIRA, L. F. V. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 259-66, 2016.

SANTOS, J. P.; MENDONÇA, J. R.; BARBA, C.H.; FILHO, J. J. C.; BERNALDINO, E. S.; FARIAS, E. S.; SOUZA, O. F. S. Fatores associados a não participação nas aulas de educação física escolar em adolescentes. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 30, e3028, 2019.

SEDORKO, C. M.; FINCK, S. C. M. Sentidos e significados do esporte no contexto da educação física escolar. **Journal of Physical Education**, Maringá, v. 27, e2745, 2016.

SITOE, S. A.; CODONHATO, R.; BOTH, J.; FIORESE, L. Educação física e satisfação das necessidades psicológicas básicas em escolares de Maputo/Moçambique. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 22, e52072, 2019.

SOUZA, A. C.; CARRAÇA, E. V. Diferenças na satisfação das necessidades psicológicas básicas, motivações e estratégias motivacionais utilizadas entre professores de educação física pré e pós remoção da nota de educação física na média final do ensino secundário. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, Las Palmas de Gran Canaria, v. 14, n. 2, p. 135-40, 2019.

STANDAGE, M.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. A model of contextual motivation in physical education: Using constructs from self-determination and achievement goal theories to predict physical activity intentions. **Journal of Educational Psychology**, Birmingham, v. 95, n. 1, p. 97, 2003.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem a Vinicius Nangy Soares, que contribuiu com as análises estatística do estudo e o professor Wellington Cosmo pela tradução do título e do resumo para a língua Inglesa.

CONFLITO DE INTERESSE

Os autores do estudo declaram não haver conflito de interesses

FINANCIAMENTO

Este estudo foi financiado pelo os próprios autores.

ORCID E E-MAIL DOS AUTORES

Sebastião Ribeiro da Silva (Autor Correspondente)

ORCID: 0000-0002-1495-5217.

E-mail: sebastiaoribeirodasilva27@gmail.com

João Guilherme Cren Chiminazzo

ORCID: 0000-0002-0185-3262.

E-mail: chiminazzo@hotmail.com

Paula Teixeira Fernandes

ORCID: 0000-0002-0492-1670.

E-mail: paula@fef.unicamp.br