



CIÊNCIAS DO ESPORTE

www.rbceonline.org.br



ARTIGO ORIGINAL

(Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação



Juliana Pizani^{a,*}, Ieda Parra Barbosa-Rinaldi^b, Antonio Carlos Monteiro de Miranda^b
e Lenamar Fiorese Vieira^b

^a Universidade Estadual de Maringá (UEM), Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física UEM/UEL, Maringá, PR, Brasil

^b Universidade Estadual de Maringá (UEM), Centro de Ciências Biológicas, Departamento de Educação Física, Maringá, PR, Brasil

Recebido em 14 de fevereiro de 2014; aceito em 12 de abril de 2014

Disponível na Internet em 8 de dezembro de 2015

PALAVRAS-CHAVE

Motivação;
Aprendizagem;
Educação física;
Teoria da
autodeterminação

KEYWORDS

Motivation;
Learning;
Physical Education;
Self-determination
theory

Resumo O estudo objetivou identificar a presença da desmotivação na educação física escolar, por meio da teoria da autodeterminação, com vistas à compreensão de possibilidades de intervenção. Aplicamos o questionário de Goudas, Biddle e Fox (1994) para 371 alunos de educação física do ensino médio. Na análise dos dados usamos o teste de Mann-Whitney e o α de Conbrach. Os resultados indicaram baixa prevalência de desmotivação (7,3%); evidenciaram que para esse contexto de estudo a motivação prevaleceu e contrariaram achados anteriores. A pesquisa aponta algumas estratégias que podem auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. © 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos os direitos reservados.

(De) motivation in school physical education: an analysis from the theory of self-determination

Abstract The study aimed to identify the presence of demotivation in physical education, through the self-determination theory, with a view to understanding possibilities of intervention. We apply the questionnaire elaborate by Goudas, Biddle e Fox (1994) to 371 students in high school physical education. In the data analysis we used the Mann-Whitney test and alpha

* Autor para correspondência.

E-mail: jupizani@hotmail.com (J. Pizani).

PALABRAS CLAVE

Motivación;
Aprendizaje;
Educación Física;
Teoría de la
autodeterminación

Conbrach. The results showed a low prevalence of unmotivated (7,3%); showing that the context for this study motivation prevailed, contradicting previous findings. The research identifies some strategies that may help in the teaching-learning process.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Published by Elsevier Editora Ltda. All rights reserved.

(Des)motivación en la educación física escolar: un análisis a través de la teoría de la autodeterminación

Resumen El objetivo del estudio fue identificar la presencia de la desmotivación en la educación física a través de la teoría de la autodeterminación con miras a la comprensión de las posibilidades de intervención. Aplicamos el cuestionario Goudas, Biddle y Fox (1994) a 371 estudiantes de educación física de enseñanza media. En el análisis de los datos se utilizó la prueba de Mann-Whitney y alfa Conbrach. Los resultados mostraron una baja prevalencia de la desmotivación (7,3%), lo que mostró que en este contexto de estudio la motivación prevaleció, contrariamente a las conclusiones anteriores. El estudio identifica algunas estrategias que pueden ayudar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

© 2015 Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Publicado por Elsevier Editora Ltda. Todos los derechos reservados.

Introdução

Na sociedade atual, a escola representa um dos principais espaços educacionais. Para alcançar seus objetivos, os alunos necessitam, além de compreender sua importância, motivar-se na busca pela aprendizagem. Sobre o assunto, [Guimarães e Boruchovitch \(2004\)](#) salientam que um estudante motivado apresenta interesse durante o processo de ensino-aprendizagem, envolve-se de forma persistente em tarefas desafiadoras.

Entretanto, [Chen e Ennis \(2009\)](#) observaram que as trocas de conteúdos na educação física escolar, inicialmente centrados nos esportes relacionados à saúde, têm requerido um alto nível de motivação dos alunos e evidenciado a necessidade de pessoas autodeterminadas no contexto da aprendizagem.

Nesse sentido, a educação física como componente curricular da escola necessita ser provocadora de desejos, despertar nos alunos o interesse em aprender. De acordo com [Snyders \(1988, p.14\)](#), "trata-se de conhecer alegrias diferentes que as da vida diária; coisas que sacodem, interpelam, a partir do que os alunos mudarão algo em sua vida, darão um novo sentido a ela".

Para muitos é difícil imaginar como esse processo de ensino, dito obrigatório, permeado por estímulos que visam à produção e a aprendizagem por aproximadamente 12 anos, possa ser agradável e envolvente. Em síntese, a escola aqui idealizada, que tem como foco as aulas de educação física, orienta-se para educar e exaltar a autonomia, extrair alegria do obrigatório, ter a participação intensa dos alunos na aventura do aprender e não frequentar as aulas apenas por motivos externos, como a obtenção de notas e elogios.

De acordo com [Braghirolli et al. \(2001\)](#), um comportamento motivado caracteriza-se pela energia despendida em direção a um objetivo ou uma meta. Nosso pressuposto

teórico é baseado na teoria da autodeterminação de [Deci e Ryan \(1985\)](#), que compreendem a motivação a partir de um *continuum* de autodeterminação, o qual se apresenta na forma motivacional desmotivada para autodeterminada, apresenta uma possibilidade de compreender os determinantes motivacionais e descobrir contextos que promovam o envolvimento dos estudantes com a educação física.

Mediante os pressupostos apresentados, a lacuna deste estudo encontra-se pautada na preocupação existente com as aulas de educação física escolar, principalmente no tocante à participação espontânea e voluntária, em que os alunos estejam dispostos a buscar novos conhecimentos. Outro fator relevante para o desenvolvimento desta pesquisa é a problemática acerca da ausência de trabalhos no Brasil relacionados ao comportamento desmotivado em estudantes no processo de ensino-aprendizagem da educação física.

Levando em consideração que a educação física é entendida como uma disciplina que faz parte do currículo escolar e que tem sua importância para a formação integral do aluno, elegemos as seguintes perguntas norteadoras: será que os alunos encontram-se motivados para as aulas? Será que a identificação de comportamentos desmotivados seria um fator determinante para possíveis intervenções nas dificuldades encontradas durante a fase escolar?

O estudo tem como objetivo identificar a presença da desmotivação na educação física escolar, por meio da teoria da autodeterminação, com vistas à compreensão de possibilidades de intervenção. Para tanto, focamos o comportamento desmotivado dos alunos de educação física escolar, entendemos que esse pode ser um fator que influencia negativamente no processo de ensino-aprendizagem.

Procurando atender o foco do estudo, o texto foi estruturado em três partes. Inicialmente apresentamos os aspectos

da teoria da autodeterminação, seguidos pelos encaminhamentos metodológicos. Finalizamos com os achados acerca dos estilos motivacionais pesquisados.

Com este estudo, esperamos fornecer informações àquelas que estão preocupadas com a educação física e indicar possíveis inadequações do modelo escolar brasileiro, o que pode contribuir para a conquista de transformações na área, haja vista que reflexões em torno de mudanças são necessárias, considerando o processo educacional como parte de um processo contínuo e mutável de crescimento dos alunos.

Estilos motivacionais: teoria da autodeterminação como princípio norteador

A base inicial da teoria da autodeterminação é a concepção do ser humano como organismo vivo, orientado para o crescimento, desenvolvimento do *self* e integração com as estruturas sociais. O comportamento humano, de acordo com essa teoria, encontra-se regulado por três necessidades psicológicas inatas (autonomia, competência e relacionamento) e pode ser intrínseca e extrinsecamente motivado ou desmotivado.

Autonomia é o grau pelo qual o indivíduo percebe si próprio como responsável pelo seu comportamento; a competência refere-se ao grau de efetividade para se engajar e fazer atividades; e o relacionamento é definido como as conexões que o sujeito faz com a comunidade em que convive (Deci e Ryan, 2002).

Essas necessidades psicológicas básicas são integradas umas às outras, mas atuam de forma interdependente e são consideradas essenciais para o crescimento psicológico e bem-estar. De acordo com Deci e Ryan (2000, p. 229), a satisfação de cada uma delas reforça e fortalece as demais, são consideradas “nutrientes psicológicos inatos para o crescimento, a integridade e o bem-estar”.

Na escola, a aprendizagem deveria direcionar-se para a satisfação dessas necessidades, que podem facilitar ou dificultar a motivação. Sun e Chen (2010) ressaltam que o professor como agente externo pode auxiliar o aprendiz a regular e manter sua motivação autodeterminada, considerando que nas fases iniciais de aprendizagem são necessárias as forças externas, tais como regras da escola e os reforços dados pelo professor.

Sobre o assunto, Deci e Ryan (2000) argumentam que quando a autonomia é subestimada, o indivíduo é induzido à motivação extrínseca e se no mesmo ambiente as necessidades de competência e relacionamento também estiverem impedidas, o indivíduo se sentirá desmotivado. De acordo com Ntoumanis et al. (2004), a desmotivação é o mediador entre o impedimento da satisfação das necessidades e vários resultados afetivos, cognitivos e comportamentais negativos. Assim, o comportamento busca uma regulação em função da satisfação dessas três necessidades, resulta na ocorrência da motivação intrínseca autodeterminada nas formas de motivação extrínseca.

Deci e Ryan (1985), com a teoria da autodeterminação, desenvolvem a teoria da integração do organismo, que estabelece a motivação como contínua, caracterizada por níveis de autodeterminação. Desse modo, os comportamentos motivacionais podem ser compreendidos a partir de um *continuum* que se posiciona entre o nível baixo de

autodeterminação (desmotivação) e o nível alto (motivação extrínseca e intrínseca).

A motivação intrínseca, para Deci e Ryan (1985, 2000), está relacionada às necessidades de autonomia, competência e vínculos sociais, é a base para o crescimento e a integridade social e psicológica. Nesse caso, a participação em uma atividade acontece voluntariamente e não há a presença de recompensas extrínsecas, como, por exemplo, dinheiro e prêmios. Esse tipo de comportamento, segundo Ntoumanis (2001), é embasado no divertimento, na satisfação e no prazer que se obtêm dessa participação. Essa é considerada a forma mais autodeterminada e a escolha por certas atividades tem origem no próprio indivíduo, desempenha um papel importante não só no contexto educacional, mas para quase todos os domínios da vida. No âmbito da educação física escolar, a motivação intrínseca associa-se à disposição de participar voluntariamente das aulas sem vislumbrar recompensas.

Em relação à conceituação da motivação extrínseca, essa pode ser definida como um comportamento que leva o indivíduo a fazer uma atividade vislumbrando recompensas. De acordo com Ntoumanis et al. (2004), a motivação extrínseca é aparente quando a atividade é feita por pessoas que valorizam os resultados, mais do que a atividade em si. Caso essas recompensas sejam retiradas, a motivação diminuiria, segundo Biddle et al. (2001). Isso evidenciaria que o envolvimento na atividade acontece com vistas a um fim, não há a presença de qualquer interesse intrínseco. Esse comportamento motivacional consiste num conjunto variado de comportamentos. Existem, assim, diferentes tipos de regulação dessa motivação: integrada, identificada, introjetada e externa.

A forma mais autodeterminada da regulação externa de um comportamento é a regulação integrada (Fernandes e Vasconcelos-Raposo, 2005), considerada como volitiva, pelo fato de o indivíduo poder escolher a atividade a ser feita devido à importância e utilidade para o alcance de seus objetivos pessoais. Por exemplo, os alunos que se envolvem com as atividades escolares reconhecem sua importância no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, Deci e Ryan (1985) salientam que mesmo sendo uma forma integrada e autodeterminada, ainda refere-se a um comportamento motivado extrinsecamente, visto que as atividades são feitas na busca de concretizar seus objetivos e suas escolhas pessoais.

A regulação identificada é menos autodeterminada do que o estilo anterior e pode ser verificada quando um comportamento é motivado pelos benefícios que uma atividade pode proporcionar, mesmo que essa não seja considerada agradável ou interessante para o indivíduo (Ntoumanis, 2001), como pode acontecer na participação em atividades físicas, na qual se busca a melhoria da condição física, a prevenção de doenças, a estética etc. Nesses casos, o envolvimento com a atividade se dá pelo dever, e não pelo querer participar.

A autodeterminação não é verificada na regulação introjetada, porque, de acordo com Pelletier et al. (1995), esse estilo regulatório envolve um processo de resolução de conflitos entre o fazer ou não determinada tarefa, resulta em comportamentos advindos de pressões internas, como a culpa e a ansiedade. Por exemplo, o indivíduo se sentirá culpado por não estudar para a prova, porque sabe que o

resultado pode ser negativo e a nota baixa pode ser entendida como um castigo. Assim, esse controle externo torna-se um incentivo para o envolvimento com a atividade.

A regulação externa é o efeito regulatório que se encontra no extremo do *continuum* de autorregulação e não é considerado como autônomo. Nesse caso o comportamento é controlado por recompensas e ameaças e a participação em atividades não se dá como uma forma de diversão e prazer. Por exemplo, no contexto escolar o aluno estuda para obter notas altas, busca ganhar destaque de melhor estudante e/ou adquirir bolsas de estudos, e isso pode despender maior dedicação, além de objetivar o reconhecimento dos professores.

Por fim, apresenta-se a desmotivação, que de acordo com [Deci e Ryan \(1985, 2000\)](#), refere-se à ausência da motivação intrínseca e extrínseca, autodeterminação e aspiração em relação ao comportamento alvo. Os autores argumentam ainda que a desmotivação é menos do que a falta de necessidade de satisfação e os comportamentos não são regulados por um controle intencional do indivíduo. Assim, um estudante desmotivado não vê propósitos nas aulas de educação física escolar, o que pode resultar em uma baixa frequência ou em uma participação apenas por obrigação.

Considerando que o foco do nosso estudo é a presença do comportamento não autodeterminado em estudantes nas aulas de educação física escolar, usamos essa teoria na busca da promoção do interesse dos alunos pela aprendizagem, confiança nas capacidades individuais e valorização da educação, que, segundo [Guimarães e Boruchovitch \(2004\)](#), são características da aplicação da teoria da autodeterminação ao contexto educacional.

Encaminhamentos metodológicos

O presente estudo caracterizou-se como descritivo e teve a participação de alunos do ensino médio. A amostra constituiu-se por 371 alunos, com idade média de 15,7 anos, de duas escolas, uma privada (64 meninos e 112 meninas) e uma pública estadual (51 meninos e 144 meninas), ambas na Região Sul do Brasil. Foi usado como critério para a seleção das escolas as de maior número de alunos matriculados no ensino médio e os alunos selecionados para participar da pesquisa deveriam estar presentes nas aulas de educação física no momento da coleta. As turmas pesquisadas foram escolhidas aleatoriamente.

Para medir os diferentes tipos de motivação (intrínseca, regulação identificada, regulação introjetada, regulação externa e desmotivação) postulados pela teoria da autodeterminação, usamos um questionário apresentado por [Goudas, Biddle e Fox \(1994\)](#) e validado para a língua portuguesa por [Fernandes e Vasconcelos-Raposo \(2005\)](#). Os alunos responderam a 20 itens medidos em uma escala Likert de 1 a 7, em que 1 significa que discorda plenamente; 2 que discorda bastante; 3 que discorda no geral; 4 que não concorda nem discorda; 5 que concorda no geral; 6 que concorda bastante; e 7 que concorda plenamente. Cada item dos diferentes tipos de motivação abordados seguiu a frase "Eu realizo a aula de educação física", representada por alguns itens, como motivação intrínseca (MI) - (porque é emocionante); motivação extrínseca regulação identificada (MERID) - (porque quero aprender novas habilidades); motivação extrínseca regulação

introjetada (MERIN) - (porque fico preocupado se não fizer); motivação extrínseca regulação externa (MERE) - (porque é obrigatório); e, desmotivação (AMOT) - (mas realmente não sei por quê).

Os questionários foram aplicados no início das aulas de educação física após a apresentação da pesquisa e explicação do instrumento de coleta. Garantiu-se que as respostas seriam confidenciais, com o objetivo de um maior comprometimento dos alunos e contribuir para a fidedignidade do estudo. Todos os alunos presentes no momento da coleta responderam ao questionário. Pode-se observar um maior número de alunos do sexo feminino, o que explica a maior participação desse grupo no estudo em questão.

O questionário tinha como propósito identificar estudantes desmotivados para as aulas de educação física, para num segundo momento propor estratégias para promover o interesse e a valorização de tais aulas, a partir de aspectos que visam à redução da desmotivação e elevação da motivação intrínseca, tendo como suporte a teoria da autodeterminação. Para a identificação dos alunos desmotivados, usamos os seguintes critérios: obter pontos acima de 5 na escala desmotivação (AMOT), abaixo de 3,5 na motivação intrínseca (MI) e abaixo de 4 na motivação extrínseca regulação identificada (MERID) de acordo com o postulado por [Ntoumanis et al. \(2004\)](#) sobre a teoria da autodeterminação.

Para análise dos dados usou-se a estatística descritiva. Foi usado o teste *alpha* de Conbrach (MI [0,80], MERID [0,81], MERIN [0,73], MERE [0,70] e AMOT [0,82]), o que indicou boa confiabilidade interna do questionário, o teste de normalidade Shapiro-Wilk (a distribuição dos dados não apresentou normalidade), o teste de Mann-Whitney para a comparação de grupos (sexo entre escolares da rede pública e particular). Adotou-se um nível de significância de $p \leq 0,05$.

Ressaltamos que todos os pesquisados, bem como seus responsáveis, foram informados sobre a divulgação e publicação dos dados coletados no estudo, que foi aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, sob o parecer nº. 238/2011.

Análise e discussão dos resultados

Na [tabela 1](#) são apresentados os valores referentes aos sexos masculino e feminino de estudantes de educação física de escola pública e privada, respectivamente. Nota-se que não houve diferença estatística significativa entre alunos da mesma instituição de ensino para as diferentes subescalas abordadas no *continuum* da autodeterminação ($p \leq 0,05$), o que pode ser justificado pelo fato de estarem inseridos em uma realidade escolar comum.

Ao se compararem os resultados dos estilos motivacionais, da escola pública com a privada ([tabela 2](#)), constatam-se diferenças significativas entre os sexos da amostra total, principalmente em relação à motivação extrínseca regulação identificada (MERID), regulação externa (MERE) e desmotivação (AMOT). As duas últimas também apresentaram diferenças dentro do grupo feminino.

Com relação ao comportamento desmotivado ([tabela 3](#)), dentre os 371 alunos, 6% dos meninos e 7,8% das meninas apresentaram níveis baixos de motivação, nove da escola pública (dois meninos e sete meninas) e 18 da escola privada

Tabela 1 Mediana e intervalo interquartil da motivação entre os estudantes dos sexos masculino e feminino da escola pública e privada

Motivação	Rede de ensino									
	Pública					Privada				
	Masculino		FEMININO		p ≤ 0,05	Masculino		Feminino		p ≤ 0,05
Med	(25-75)	Med	(25-75)	Med		(25-75)	Med	(25-75)		
MI	4,5	(4,0- 5,5)	4,5	(3,3- 5,1)	0,090	4,5	(3,5- 5,2)	4,1	(3,0- 5,0)	0,066
MERID	5,0	(4,25-6,0)	5,0	(4,0-5,75) ^a	0,317	4,6	(4,0-5,5)	4,5	(3,5-5,25)	0,412
MERIN	3,0	(2,25-4,0)	3,0	(1,75-4,25)	0,587	2,5	(1,75-3,75)	2,5	(1,75-3,43)	0,460
MERE	2,8	(1,75-4,5)	2,8	(1,75-4,0)	0,558	3,5	(2,25-4,75)	3,8	(2,75-4,75) ^c	0,225
AMOT	2,0	(1,25-3,5)	1,5	(1,0-2,5) ^b	0,065	2,5	(1,31-4,43)	2,6	(1,56-4,00)	0,590

p ≤ 0,05.

a, b e c; diferença significativa entre o sexo feminino das escolas pública e privada (MERID; MERE e AMOT).

(cinco meninos e 13 meninas). Esses resultados demonstram que ambos os sexos apresentaram índices semelhantes de desmotivação para as aulas de educação física. Contudo, quando se analisam as tendências do motivo do comportamento desmotivado, é preciso entender que esses não são iniciados e regulados por forças que estão além do controle intencional do indivíduo e por motivos intrínsecos ou extrínsecos, mas sim pela ausência de intenção e pensamento proativo (Deci e Ryan, 1985).

Ao analisar os valores médios (tabela 3) a partir do *continuum* da autodeterminação, nota-se que enquadram-se na proposta, apresentam índices baixos para as motivações consideradas extrínsecas e altos para a desmotivação (AMOT). Seguem, assim, uma ordem crescente nas subescalas, as quais caminham da forma mais autodeterminada para a menos autodeterminada (fig. 1).

Tabela 2 Comparação dos estilos motivacionais, considerando sexos e escolas

	Masculino	Feminino
	Pública e privada	Pública e privada
	p	p
MI	0,355	0,202
MERID	0,103	0,048 ^a
MERIN	0,117	0,135
MERE	0,317	0,000 ^b
AMOT	0,313	0,000 ^b

p ≤ 0,05.

^a Diferença significativa na amostra total.^b Diferença significativa dentro do grupo feminino.**Tabela 3** Valores médios das motivações extrínsecas (ME) e desmotivação (AMOT) de aluno com níveis baixos de motivação

	Pública	Privada
	n = 9	n = 18
	$\lambda\bar{x}$	\bar{x}
ME	2,55	2,83
AMOT	5,06	5,26

No quadro geral de resultados, obtivemos um significativo percentual de alunos do ensino médio motivados para a aula de educação física (92,7%), o que corroborou os dados divulgados por Kobal (1996), Bidutte (2001) e Marzinek (2004). Esse resultado expressivo pode estar relacionado, de acordo com Pereira (2006), com o fato de a educação física desenvolver suas aulas em um espaço diferenciado da sala de aula comum, o que leva os alunos a sentirem-se livres do rigor exigido em outras disciplinas.

Contrária a esse resultado citamos a pesquisa feita por Darido (2004), em que se constatou que as aulas de educação física são consideradas mais motivantes para alunos das séries iniciais do ensino fundamental e decaem no ensino médio; e Chicati (2000), que verificou que as aulas de educação física não estão sendo consideradas motivantes pelos alunos do ensino médio, o que tem como principal justificativa o fato de estarem recebendo o mesmo conteúdo desde o ensino fundamental.

Contudo, na presente pesquisa, o percentual de desmotivação encontrado não é representativo para o contexto geral da educação física (7,3%). Isso denota que o discurso recorrente entre professores da área de que os alunos não têm interesse pela aula de educação física apresenta-se contraditório.

Mesmo sendo um percentual baixo comparado com a motivação apresentada, 92,7% contra 7,3%, é importante destacar alguns pontos que podem contribuir para a intervenção na área. Assim, salientamos que a falta de interesse dos alunos pelas aulas de educação física por vezes tem relação com a carência de professores capacitados e envolvidos com as problemáticas educacionais (Bidutte, 2001).

Nessa direção, Weinberg e Gould (2001) salientam que o professor de educação física desempenha um papel fundamental na motivação dos alunos. A aprendizagem inicial da motivação em educação por vezes pode precisar ser regulada por forças externas, tais como regras em sala de aula impostas pelo professor, incentivos e punições. Com os valores educacionais colocados, os alunos tornam-se motivados pela valorização do que está sendo aprendido. Aos poucos, podem tornar-se intrinsecamente motivados para as atividades que estão envolvidas durante o processo de aprendizagem.

Forma motivacional	Amotivação		Motivação extrínseca			Motivação intrínseca
Estilos regulatórios	Não regulatório	Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
Lócus de percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Externo / interno	Externo / interno	Interno	Interno
Comportamento	Não auto-determinado		←—————→			Auto-determinado
Processos regulatórios relevantes	<i>Ausência de:</i> –competência –contingência –intenção	<i>Presença de:</i> –recompensas externas –punições	–aprovação social –envolvimento para o ego	–valorização da actividade pessoal –importância pessoal	–síntes de regulações identificadas / conscientes	–divertimento –prazer –satisfação

Figura 1 Continuum de autodeterminação e níveis de autorregulação (Fernandes e Vasconcelos-Raposo, 2005, p. 386).

Para obter sucesso nas aulas de educação física escolar, é preciso que haja a presença da motivação, em que o aluno necessita superar limites e transpor obstáculos que o levem a sentir-se orgulhoso ao mostrar o seu talento (Weinberg e Gould, 1999). Para tanto, as atividades propostas nas aulas de educação física precisam ter um grau ótimo de desafio para não provocar a frustração nos estudantes e consequentemente o desinteresse pela tarefa.

Samulski (2002) salienta que, para uma aprendizagem motivada, as atividades devem ter um grau de dificuldade médio, considerando que alunos apresentam diferentes níveis de capacidade e precisam sentir-se valorizados ao exercer sua função, para assim demonstrar um comportamento engajado com a escola.

Tendo em vista o exposto, o professor pode influenciar de forma positiva ou negativa a motivação do aluno, o que pode ser determinante para o insucesso da aprendizagem. Isso porque o comportamento adotado pelos estudantes tem relação direta com as estratégias de ensino-aprendizagem estabelecidas pelo professor (Taylor et al., 2008). Vale ressaltar que, mesmo tendo ocorrido mudanças curriculares significativas na área da educação e da educação física escolar, segundo Bracht (2000) e Betti (1998), os professores ainda apresentam limitações quanto a sua prática pedagógica, haja vista que, como afirma Zeichner (2000), ainda hoje, de maneira geral, não são preparados suficientemente para ser bem-sucedidos.

Também se destaca a preocupação com uma formação de qualidade que garanta a democratização do conhecimento e a autonomia na produção dele tem sido fortalecida, sobretudo a partir da década de 1980. Desde então, se faz presente nas discussões e publicações da área da educação física, como consta em Faria Júnior (1992), Borges (1997), Molina Neto (1997), Andrade Filho (2001), entre outros.

Mediante as problemáticas educacionais expostas, os resultados do presente estudo revelaram que o número de alunos considerados desmotivados, mesmo tendo sido pequeno (7,3%) com relação ao número da amostra, é um problema existente e que necessita de intervenções que contribuam para a redução do nível de desmotivação e elevação da motivação intrínseca, para que o processo de ensino-aprendizagem na educação física escolar promova satisfação e prazer sem que esteja pautado em fatores externos ao indivíduo.

Em relação às médias da motivação intrínseca e regulação identificada dos alunos das escolas pública e privada obtidas por meio do intervalo interquartil, percebe-se que as médias da escola pública apresentaram menor variação e resultados mais satisfatórios dentro do *continuum* de autodeterminação tanto para o sexo masculino como para o feminino quando comparadas com as da escola privada.

Esses dados se contrapõem à ideia de que a participação em aulas com melhores recursos físicos e pedagógicos influenciaria a obtenção de satisfação, prazer e até mesmo divertimento, em que alunos de escolas privadas, por ter acesso a materiais e instalações adequadas para a realização das aulas, apresentariam um comportamento mais autodeterminado com índices mais altos de motivação intrínseca quando comparados com alunos de escolas públicas.

Ainda, a motivação intrínseca, por ter uma atribuição causal interna intimamente relacionada com as capacidades e os esforços do indivíduo, é um estilo motivacional altamente promotor da autorresponsabilidade na feitura de ações pelos alunos não só na vida escolar, mas pode ser projetada em diferentes domínios de sua vida. Com características opostas, a desmotivação pode provocar no aluno o desinteresse na feitura das atividades propostas nas aulas de educação física e pode ser acompanhado por sentimentos como medo, depressão, frustração e incapacidade (Deci e Ryan, 1985; Bandura, 1986; Deci e Ryan, 1991; Deci e Ryan, 2000).

Nesse sentido, alguns possíveis encaminhamentos podem auxiliar os alunos, tanto de escola pública como privada, para um comportamento mais autodeterminado dentro do *continuum* da teoria da autodeterminação. Acreditamos que alunos intrinsecamente motivados se comprometerão mais com as atividades escolares do que aqueles motivados apenas extrinsecamente. Kilpatrick, Bartholomew e Riemer (1999) ressaltam que a motivação extrínseca não é autodeterminante o suficiente para a frequência e participação.

Desse modo, tendo em vista o aprimoramento das três necessidades psicológicas inatas (autonomia, competência e relacionamento) baseadas na teoria da autodeterminação com vistas a alcançar o desenvolvimento da motivação intrínseca e garantir o envolvimento dos alunos na busca

Tabela 4 Estratégias e ações para aumentar a motivação intrínseca dos alunos nas aulas de educação física escolar, modificado de Kilpatrick, Hebert e Jacobsen (2002)

Estratégias	Ações
Feedback positivo	Retomar os pontos positivos da aula, objetivando desenvolver a sensação de capacidade e autoconfiança nos alunos.
Metas orientadas para o processo	Respeitar as capacidades e os limites individuais na feitura das atividades e evitar a promoção de competições entre os alunos.
Dificuldade moderada	Propor atividades com nível médio de dificuldade, pois tarefas fáceis tornam-se monótonas e cansativas e difíceis provocam fracasso e frustração. O aluno deve ser orientado a estabelecer metas alcançáveis, mesmo que elas exijam muito esforço.
Estruturação participada	Permitir que o aluno participe da construção do conhecimento abordado e tenha autonomia para tomada de decisões e iniciativa na busca de respostas para suas inquietações de forma independente.
Objetivos da atividade	Apresentar os objetivos das atividades de forma didática, aproximando-a da realidade dos alunos, para que o conhecimento trabalhado tenha um sentido/significado para eles.
Relacionamento	Promover a interação dos alunos uns com os outros, aumentar o círculo de relações sociais, evitar que sentimentos como vergonha, timidez, receio, medo, entre outros, se façam presentes e potencializem a falta de motivação na participação das aulas
Recompensas	Evitar o uso de recompensas externas, como prêmios e gratificações, de maneira inadequada, pois, por ser uma forma de controlar o comportamento, podem ser compreendidas como um reforço negativo e reduzir a motivação e a autonomia.

pela aprendizagem, segue a [tabela 4](#) com algumas estratégias baseadas no estudo de [Kilpatrick, Hebert e Jacobsen \(2002\)](#) que adaptamos para o meio educacional.

Assim, a partir da análise dos dados, constatamos que o melhor caminho para a superação dos mecanismos promotores do comportamento desmotivado no contexto da educação física escolar é fazer uso de estratégias metodológicas que promovam o desenvolvimento das estruturas psicológicas de autonomia, competência e relacionamento social e, conseqüentemente uma elevação da motivação intrínseca nos alunos, para que o comportamento autodeterminado tenha maior prevalência no âmbito da educação física.

Conclusão

A pesquisa feita em escolas pública e privada objetivou analisar a presença da desmotivação na educação física escolar, por meio da teoria da autodeterminação, e buscar compreender possibilidades de intervenção. Os resultados revelaram baixa prevalência desse estilo motivacional, evidenciando que para o contexto estudado de escolas da região sul do Brasil o estilo da motivação intrínseca está presente nas aulas de educação física. Por outro lado, tiveram diferenças significativas ao comparar os sexos, masculino com o feminino, da amostra total, principalmente em relação à motivação extrínseca regulação identificada, regulação externa e desmotivação.

Quanto ao comportamento dos alunos desmotivados, os estudantes apresentaram índices baixos para a motivação intrínseca e regulação identificada e altos para a desmotivação, o que os enquadra na proposta do *continuum* da teoria da autodeterminação, que segue uma crescente nas subescalas, as quais caminham da forma mais autodeterminada para a menos autodeterminada (comportamento desmotivado).

As estratégias apresentadas no estudo poderiam servir de suporte para auxiliar os professores no processo de ensino-aprendizagem, delinear possíveis caminhos e não ser entendidas como parte de um manual de instruções que não permite abertura a novos conhecimentos e adequações para cada realidade. É importante indicar a feitura de estudos longitudinais para compreender a dinâmica do processo de desmotivação.

Finalizamos este estudo compreendendo a importância da motivação para a aprendizagem, acreditando ter dado mais um passo para que reflexões significativas aconteçam acerca dessa problemática no campo da educação física escolar.

Conflitos de interesse

Os autores declaram não haver conflitos de interesse.

Referências

- Andrade Filho NF. Formação profissional em educação física brasileira: uma súmula da discussão dos anos de 1996 a 2000. *Rev Bras Ciênc Esporte* 2001;22:23-37.
- Bandura A. *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall; 1986.
- Betti M. A janela de vidro: esporte. In: *Televisão e educação física*. Campinas: Papirus; 1998.
- Biddle et al., Self-determination theory in sport and exercise. In F. Cury, P. Sarrazin, & J. P. Famose (Orgs.), *Theories de la motivation et sport: Etats de la Recherche*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.
- Bidutte LC. Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. *Psicologia Escolar e Educacional* 2001;5:49-58.
- Borges CMF. Formação e prática pedagógica do professor de Educação Física: a construção do saber docente. In: Sousa ES & Vago TM. (Org.). *Trilhas e partilhas: educação física na*

- cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, p. 143-159, 1997.
- Bracht V. *Esporte na escola e esporte de rendimento*. Movimento 2000;6:14-24.
- Braghirolli EM, Bisi GP, Rizzon LA, Nicoletto U. *Psicologia geral*. 21ª ed. Porto Alegre: Vozes; 2001.
- Chen A, Ennis CD. Motivation and achievement in physical education. In: Wentzel K, Wigfield A. (Orgs.) *Handbook of motivation at school*. New York: Routledge, 2009, p. 553-574.
- Chicati KC. *Motivação nas aulas de educação física no ensino médio*. Revista da Educação Física/UEM 2000;11:97-105.
- Darido SC. *A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física*. Rev Bras Educ Fis Esp 2004;18:61-80.
- Deci E, Ryan RM. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press; 1985.
- Deci EL, Ryan RM. A motivational approach to self: integration in personality. In: Dienstbier R, editor. *Nebraska symposium on motivation*: Vol. 38. Perspectives on motivation. Lincoln, NE: University of Nebraska Press; 1991. p. 237-88.
- Deci EL, Ryan RM. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry* 2000;11:227-68.
- Deci EL, Ryan RM. Overview of self-determination theory: an organismic dialectical perspective. In: Deci EL, Ryan RM. (Orgs.) *Handbook of self-determination research*. New York: University of Rochester Press, 2002, p. 3-36.
- Faria Júnior AG. *Perspectivas na Formação Profissional em Educação Física*. In: Moreira WW. (Org.) *Educação Física & Esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas, SP: Papirus, p. 227-238, 1992.
- Fernandes HM, Vasconcelos-Raposo J. *Continuum de autodeterminação: validade para a sua aplicação no contexto esportivo*. Estudos de Psicologia 2005;10:385-95.
- Goudas M, Biddle S, Fox K. Perceived locus of causality, goal orientations, and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology* 1994; 453-63.
- Guimarães SER, Boruchovitch E. *O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação*. Psicologia 2004;17:143-50.
- Kilpatrick MW, Bartholomew JB, Riemer H. *Development of the test of exercise self-determination*. Unpublished manuscript, 1999.
- Kilpatrick M, Hebert E, Jacobsen D. *Physical activity motivation. A practitioner's guide to self-determination theory*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance 2002;74:36-41.
- Kobal MC. *Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física*. 1996. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1996.
- Marzinek A. *A motivação de adolescentes nas aulas de educação física*. Brasília: Universidade Católica de Brasília; 2004, Dissertação de Mestrado em Educação Física, Centro de Ciências da Educação e Humanidades.
- Molina Neto V. *A formação profissional em Educação Física e Esportes*. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 10, v.1, 1997, Goiânia – Goiás. Anais. Goiânia: [s.n.], 1997. p. 63-71.
- Ntoumanis N. *A self-determination approach to the understanding of motivation in physical education*. Br J Educ Psychol 2001;71:225-42.
- Ntoumanis N, Pensgaard A-M, Martin Chris, Pipe K. *An idiographic analysis of motivation in compulsory school physical education*. Journal of Sport & Exercise Psychology 2004;26:197-214.
- Pelletier LG, Tuson KM, Fortier MS, Vallerand RJ, Brière NM, Blais MR. *Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sports Motivation Scale (SMS)*. Journal of Sport & Exercise Psychology 1995;17:35-53.
- Pereira MGR. *A motivação nas aulas de educação física: um enfoque no ensino médio*. São Paulo: Universidade São Judas Tadeu; 2006, Dissertação de Mestrado em Educação Física, Faculdade de Ciências Biológicas e da Saúde.
- Samulski D. *Psicologia do esporte: manual para a educação física, psicologia e fisioterapia*. São Paulo: Manole, 2002.
- Snyders G. *A alegria na escola*. Barueri: Manole; 1988.
- Sun H, Chen A. *A pedagogical understanding of the self determination theory in physical education*. Quest 2010;62:364-84.
- Taylor IM, Ntoumanis N, Standage M. *A self-determination theory approach to understanding the antecedents of teachers' motivational strategies in physical education*. J Sport Exerc Psychol 2008;30:75-94.
- Weinberg R, Gould D. *Foundations of sport and exercise psychology*. Champaign: Human Kinetics; 1999.
- Weinberg R, Gould D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed; 2001.
- Zeichner KM. *Formação de professores: contato direto com a realidade da escola*. Presença Pedagógica 2000;6:5-15.