

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA- UNB
EDUCAÇÃO FÍSICA

JEFFERSON ARÊA LEÃO SILVA

**MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Diferenças de gênero
no ensino básico e no ensino superior**

A compreensão do aluno sobre sua motivação

Brasília-DF

2016

JEFFERSON ARÊA LEÃO SILVA

**MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Diferenças de gênero
no ensino básico e no ensino superior**

A compreensão do aluno sobre sua motivação

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial
para a obtenção do grau de
Licenciado em Educação Física pela
Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Dra. Claudia
Goulart

Brasília-DF

2016

Jefferson Arêa Leão Silva

Motivação escolar e suas implicações nas aulas de educação física:

A compreensão do aluno sobre sua motivação

Trabalho de conclusão de curso
apresentado como requisito parcial
para a obtenção do grau de
Licenciado em Educação física pela
Universidade de Brasília.

Orientadora: Professora Dra. Claudia
Goulart

BANCA DE AVALIAÇÃO

Prof. Dra. Claudia Goulart

Prof. Dr. Alexandre Resende

MOTIVAÇÃO NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: Diferenças de gênero no ensino básico e no ensino superior

Jefferson Arêa Leão Silva

RESUMO

Estudos feitos sobre a Teoria das Metas de Realização evidenciam diferentes propostas e percepções dos gêneros durante as aulas de educação física. O objetivo do estudo foi pesquisar o clima motivacional dos estudantes de Educação Física de escolas públicas, particulares e de uma universidade do Distrito Federal além das possíveis diferenças entre gênero e idade. Participaram do estudo 107 estudantes da Universidade de Brasília frequentadores das Práticas Desportivas, disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação Física e por 595 estudantes do ensino fundamental ao médio de escolas públicas e particulares do Distrito Federal. Para a coleta de dados nessa pesquisa foi utilizado o *Achievement Goals Questionnaire* (AGQ). Destacam-se como significativos os fatores ego-aproximação entre os homens e ego-evitação entre as mulheres no ensino básico. E significativo o fator ego-evitação entre os homens no ensino superior. Ambos os sexos possuem maior orientação a maestria em relação ao ego. Homens tendem a ser mais comparativos e competitivos e as mulheres procuram as práticas desportivas pelo bem-estar e na manutenção das amizades.

Palavras Chave: Escola. Motivação. Aluno. Metas

ABSTRACT:

Studys made about the Goal Realization Theory shows differents proposes and perception of genders during Physical Education classes. The purpose of this study was search the motivational climate in Physical Education in public and private school and also in a University of Federal District, beyond the possible difference between gender and age. Participated in this study 107 students of the Brasilia University that was attended by the Sports Practice, discipline that is offered by the University. And 595 students of Elementary and High school of public and private school in Federal District. To collect the datas in this search was used the Achievement Goals Questionnaire (ACG). Stands out as significant the factors of ego-approach between men and ego-avoidance between the women in the basic education. The both sexes has greater orientation of mastery with regard to the ego. Men tend to be more comparative and competitive and the women search the Sports Practice for well-being and friendship maintenance.

1. Introdução

A Educação Física tem como característica ser uma área repleta de possibilidades, concedendo ao aluno amplas oportunidades de experiência física, afetiva e social. Para que se tenha êxito nesse objetivo as aulas devem ser variadas abrindo um leque de aspectos a serem trabalhados nessas aulas, tais com esportivo, social, cooperativo, cognitivo e motor.

Por essa razão, dentro desse contexto faz-se necessário conhecer os motivos que trazem aos alunos motivação para realizar determinadas atividades, se o ambiente escolar e os modos que esse ambiente se relaciona com os alunos afetam de diferentes maneiras a aprendizagem e a motivação dos mesmos.

Perante a literatura existem variadas definições para o termo motivação. Samulski (1995) diz que a motivação é qualificada como um processo ativo, intencional e voltado a uma meta. Além disso, contém motivos, intenções e interesses que podem fazer com que sofra variações, de acordo com o momento.

Já para Pintrich; Schunk, (2002) citado em Siqueira; Wechsler, (2006) deixa claro que a palavra motivação é derivada do verbo em latim *movere* e que em diversas definições aparece essa ideia de movimento, devido ao fato de que a motivação leva uma pessoa a fazer algo, ajudando-a a completar tarefas e mantendo-a na ação.

Deste modo o presente trabalho tomou como objetivo interpretar e analisar a percepção do clima motivacional dos alunos nas aulas de educação física de escolas do ensino básico e ensino superior do Distrito Federal, em anos e momentos diferentes, comparando posteriormente possíveis diferenças entre as variáveis sexo e idade. Nesse estudo foi utilizado o *Achievement Goals Questionnaire* (AGQ) ou Questionário de Metas de Realização, traduzido para o português. Foram considerados quatro fatores de metas: maestria, aprovação social, ego-aproximação e ego-evitação. Tais metas mensuram individualmente o clima motivacional entre os alunos, conforme as metas de realização (PAPAIOANNOU, 2007).

1.1 Motivação e Aprendizagem no meio Escolar

A motivação no âmbito escolar vem sendo classificada como um determinante crítico do nível de desempenho e da qualidade da aprendizagem. O aluno que está motivado mostra-se aplicado no processo de aprendizagem, procurando sempre meios de desenvolver novas habilidades, usando estratégias, empenhando-se e persistindo em tarefas desafiadoras. (GUIMARÃES, BORUCHOVITCH, 2004).

A motivação para o aprendizado, nesse contexto, é um assunto que permite a discussão não somente do ponto de vista dos alunos, mas também da perspectiva do professor. Ambos, quando motivados, empenham-se mais na realização das atividades acadêmicas (BZUNECK, 2005).

Não resta dúvidas, segundo Paiva e Boruchovitch (2010), que a motivação é de grande importância no avanço do campo educacional. Esse fator deve ser compreendido como um processo composto tanto por variáveis cognitivas quanto por afetivas e que existem inúmeras formas de promover uma motivação positiva nos alunos. Sendo assim acredita-se ser relevante transformar esse conhecimento em formas pedagógicas alternativas que propiciem ao estudante um contexto mais favorável ao sucesso escolar.

Uma questão também fundamental é a coexistência das motivacionais intrínseca e extrínseca. Muito embora a motivação intrínseca seja uma meta educacional altamente desejável, em sua maioria, as atividades escolares não são intrinsecamente orientadas, sendo igualmente importante a compreensão da orientação motivacional extrínseca, que pode variar fortemente quanto ao grau de autonomia do indivíduo no processo motivacional. (PAIVA e BUROCHOVITCH, 2010).

Alguns autores apontam que em casos de o aluno apresentar falta de motivação para aprender pode se reverterem em notas baixas, desinteresse e baixo desempenho escolar. Accorsi, Bzuneck e Guimarães (2007), Boruchovitch e Bzuneck (2004) e Goya, Bzuneck e Guimarães (2008)

1.2 Motivação e relações com a educação física

Desde os primórdios da terra, a Educação física já fazia parte da vida do homem. No período pré-histórico a educação física era associada as atividades diárias do homem, como correr, escalar, marchar em nome da sobrevivência. Nos dias de hoje a educação física é um conteúdo pedagógico que compões o currículo educacional e participa da formação do aluno.

Ainda que nas escolas tenha muitos alunos com interesse abaixo do regular, a maioria deles são favoráveis ás aulas de educação física. Pizani et al. (2014). O desporto é apontado como o conteúdo que mais agrada os alunos e que mais os motivam durante as aulas de educação física, talvez pela grande evidencia dada pela mídia ou por resquícios da tendência esportista, porém as aulas em outro turno e aulas em sala de aula são apontadas como fatores que mais lhes desmotivam. (CHICATI,2000)

As aulas de educação física não estão sendo tão motivantes em virtude da pouca variedade de conteúdos nas aulas; as más condições de espaço físico e dos materiais, da falta de amparo ao professor no que diz respeito a sua atualização profissional, além da ausência de participação dos colegas durante as aulas (FERNANDES e EHRENBURG, 2012; CHICATI,2000) .

Betti (1992), por sua vez, destaca que o professor é um agente motivador no contexto escolar, cabendo a ele fazer uso de estratégias para que os alunos se sintam motivados a participar e realizar as atividades propostas. Por isso deve-se dar destaque na elaboração de aulas mais motivantes e diversificadas explorando diferentes manifestações de cultura corporal buscando formar alunos mais participativos e críticos e também repensar sobre o incentivo da própria escola em melhorar o local, materiais, oferecendo cursos de capacitação e bons salários aos seus funcionários.

Nessa mesma perspectiva Campos (2000) enxerga o professor como aquele que possui grande influência sobre o aluno e realiza um papel mediador entre os objetivos da escola para com eles. Sendo assim o autor acredita que o educador faça intermédio entre os motivos individuais e os alvos a serem alcançados pelos alunos.

2. Teorias (Autodeterminação e Metas de Realização)

Várias teorias são utilizadas para entender a motivação no contexto escolar, dentre elas pode-se citar duas com maior enfoque no estudo contemporâneo da motivação, são elas, a teoria das metas de realização e a teoria da autodeterminação. (BORUCHOVITCH, 2007)

2.1 – Teoria da Autodeterminação

A teoria da *Autodeterminação*, é originalmente proposta por Edward Deci e Richard Ryan (1985). Nela se faz claro a necessidade de os indivíduos criarem vínculos de competência e de autonomia. Esse fator, nesta teoria, é essencial para o aluno, pois é por intermédio dela que ele se sente no direito de governar a si próprio, em outras palavras, ter independência intelectual, independência nas atitudes, sobretudo ter liberdade, partindo daí a motivação para a prática de atividade física.

O constructo em questão preconiza que todas as pessoas têm uma espécie de vocação natural para o crescimento e também necessidades psicológicas que ofertam fundamentos para a motivação autônoma e também o desenvolvimento psicológico do indivíduo. Para que isso de fato ocorra, se faz necessário que haja interações sociais que de certa forma promovam nas pessoas sensação de autonomia e competência. (DECY e RYAN, 1985)

Diante disso Sobral (2008) revela que dentro da Teoria da Autodeterminação - *Self-Determination Theory* (SDT) existe pelo menos três conceitos básicos de motivação. A motivação Intrínseca em que o indivíduo, sai da inercia e realiza algo por interesse e prazer existente na ação. Por segundo vem a motivação Extrínseca, na qual a pessoa realiza determinada tarefa pensando na consequência ou recompensa dessa ação. E por fim outra denominação dada pelo autor é a de amotivação; nesta não se constata associação entre os atos e os efeitos, resultando em atos sem intencionalidade.

Desta forma para Deci e Ryan (1991) esses três conceitos de orientação motivacional são diferentes em relação ao grau de autonomia, tendo em vista que a motivação intrínseca representa o patamar mais elevado da autodeterminação. A motivação extrínseca tem, por sua vez, algumas particularidades, que são níveis variáveis de autonomia em termos do grau de internalização, da integração de valores e da regulação de condutas.

De acordo com a teoria em questão, a motivação extrínseca, possui quatro tipos de comportamentos associados a ela: Regulação Externa, Regulação Introjetada, Regulação Identificada e Regulação Integrada.

Segundo Fontana (2010) a regulação externa é a categoria considerada menos autônoma, onde nesse caso o indivíduo é levado a agir não por vontade própria, mas sim por coação, para atingir determinada exigência ou consequência almejada por outros ou também evitar alguma possível punição. Já para Balbinotti e colaboradores (2009) essa regulação se dá quando o comportamento é regulado por meios de premiações materiais ou até mesmo o medo de consequências indesejáveis.

A respeito da motivação Introjetada o autor revela que o indivíduo desempenha a ação com sensação de pressão para evitar a culpa ou até mesmo a própria ansiedade para buscar realçar o ego ou orgulho, ou seja tal pessoa age em função de pressões que ela mesmo se impõe. (FONTANA, 2010). Desta forma, estes dois primeiros estados da motivação extrínseca são comportamentos não autodeterminados, mas formas controladas de motivação, seja por controladores externos (regulação externa) ou por controladores internos (regulação introjetada). (DECI e COLS, 1991)

A regulação Identificada tem características de um comportamento um pouco mais autônomo embora tenha sido motivado extrinsecamente. Ela ocorre quando o indivíduo realiza uma tarefa não por sua real escolha ou vontade própria, e sim porque esta pessoa reconhece a sua importância, mesmo ela não sendo prazerosa para ele. Neste tipo de regulação a pessoa acaba valorizando determinado comportamento e com ele se identificando, de forma a atribuir-lhe uma importância pessoal e, conseqüentemente, tomando o

processo de regulação para si próprio. (BALBINOTTI et al., 2009; BZUNECK & GUIMARÃES, 2010)

Por fim a regulação Integrada é quando o indivíduo aceita a validade e utilidade da motivação extrínseca, permitindo fazer parte de seus valores e identidade. (RYAN; DECI, 2007) Esse tipo de regulação está muito próxima da motivação intrínseca, tornando-se assim o nível mais autodeterminado da motivação extrínseca ainda que exista forte dependência em relação a aspectos externos.

Em síntese, são considerados como tipos controlados a motivação extrínseca por regulação externa e introjetada e, em contrapartida, como tipos autônomos, a motivação extrínseca por regulação identificada e integrada.

Para analisar esses conceitos dentro do contexto escolar, Siqueira e Wechsler (2006) deixam claro que um aluno intrinsecamente motivado é aquele em que a preservação e o envolvimento na atividade ocorre pela tarefa em si, porque a considera cativante, geradora de satisfação e prazerosa. Já o aluno extrinsecamente motivado é aquele que realiza uma tarefa ou atividade com interesse em recompensas externas ou sociais; alunos com esse tipo de motivação estão mais interessados no reconhecimento externo, na opinião do outro, em evitar punições ou apenas em receber elogios.

De acordo com Winterstein (1992) considera-se primordial relacionar os conceitos da motivação com a aprendizagem e a prática de atividade física por crianças e adolescentes, para que possamos assimilar o poder da interferência do clima motivacional nas aulas de educação física. Propondo assim práticas corporais que sejam orientadas à aprendizagem, para que o aluno tenha melhor motivação intrínseca, maior confiança e capacidade de aproveitar melhor as atividades

Dessa forma, a orientação do clima motivacional surge como um dos principais fatores responsáveis pela qualidade das atividades proporcionadas aos alunos e, conseqüentemente, pela forma com que as crianças e jovens se relacionarão com essas experiências.

2.2- Teoria das Metas de Realização

A Teoria das Metas de Realização - Achievement Goal Theory (AGT) surgiu no final da década de 1970, tem contribuído para o entendimento dos fatores motivacionais que influenciam o comportamento do aluno, além disso também deixa claro que o indivíduo define de maneira intencional e racional as metas que por ele serão realizadas.(DUDA, 2005; NICHOLLS, 1989) Sendo assim o termo “metas de realização” é definido por Ames (1992) como um conjunto de pensamentos, crenças, propósitos e emoções que traduzem as expectativas dos alunos ao realizarem determinadas tarefas.

De acordo com Duda (2005) tal teoria em questão se segmenta em três vertentes: A orientação às metas, clima motivacional e envolvimento com as metas. Porém cada um desses constructos se enquadra entre fatores disposicionais e situacionais. O primeiro fator diz respeito as características pessoais, motivos e intenções próprias do indivíduo (humor, atitudes, personalidade) já o segundo faz referência às demandas ambientais externas.

Para Nicholls (1989) existe dois tipos de concepção de habilidade relacionados ao eixo orientação às metas: Orientação ao Ego e Orientação à Tarefa. Elas, por sua vez, estão diretamente ligadas com a percepção de habilidade em um determinado ambiente, seja ele escolar, esportivo ou no cotidiano do indivíduo. No que se trata da orientação para a tarefa ou maestria, pessoas envolvidas com essa concepção tendem a enxergar que o sucesso só depende dela mesma, da sua auto superação, tomando a si próprio como parâmetro de comparação, buscando sempre estar superando seus limites. Esse clima pode fomentar grande clima de satisfação, além de atitude mais positiva durante as aulas de educação física por parte dos alunos. Já aquele indivíduo orientado ao ego ou desempenho tende estar sempre se norteando através da comparação com outros, ignorando ate mesmo a dificuldade ou grau de esforço da meta a ser realizada, importando apenas em ser e mostrar que é melhor que os outros colegas. (NICHOLLS, 1984)

Quando nos referimos a orientação ao ego, é possível distinguir duas categorias dentro dessa concepção: ego-aproximação e ego-evitação. Na

primeira, contextualizando com o meio escolar o aluno age para mostra competência, tendo a necessidade de se mostrar bom, ser bom e ainda ser superior que os colegas envolvidos na atividade. Agora na categoria ego-evitação o aluno tende a evitar o máximo se mostrar para que não corra o risco de ser julgado e comparado pelos outros, age para não mostrar incompetência. (PAPAIOANNOU et. al, 2007).

Nicholls, (1989) explicita esses dois eixos são ortogonais entre si, ou seja, que um indivíduo pode ser orientado tanto ao ego como também á tarefa, podendo essa orientação ter graus distintos ou iguais. Esclarece também que essa relação depende do ambiente em que o indivíduo está inserido, experiências e vivencias anteriores, dentre diversos outros fatores.

O clima motivacional refere-se ao ambiente e a mensagem que este passa aos indivíduos neles inseridos. Existe dois tipos de clima motivacionais: envolvimento com a tarefa (maestria) e envolvimento com o ego (performance). (DUDA e HALL, 2000). Para Ames e Archer (1988) indivíduos orientados a performance tendem a buscar reconhecimento social e a evitar tarefas que exigem muito esforço. Nessa abordagem foi encontrado também componentes independentes: o de aproximação (buscar parecer inteligente ou de ser o primeiro) e o de “evitação” (não querer parecer incapaz). (ELLIOT e HARACKIEWICZ, 1996)

Os principais elementos da maestria é a convicção de que esforço e resultado estão relacionados diretamente; de que este clima tem associação à maior persistência e comprometimento perante os desafios; assim como reduzir a taxa de evasão e desistência. (AMES & ARCHER, 1988; MEECE et al., 1988; MILLER, 1986; AMES, 1992). Esses dois climas se diferenciam no modo como aprendem, no esforço e como o sucesso é apreciado e avaliado; nos motivos de participar como também nos pensamentos individuais e nos resultados esperados.

Assim, a aprovação social é considerada como a terceira meta de realização no modelo original das metas (MAEHR e NICHOLLS, 1980). Ela é descrita como o comportamento orientado a aumentar a possibilidade de atribuir seus esforços a alguém, tendo por característica uma ação voluntária,

que são suas intenções ou comprometimento individual. Portanto, aprovação social indica compromisso pessoal com a finalidade de ser aceito e aprovado pelo meio social.

3. Materiais e métodos

3.1 Amostra

Amostra do estudo foi composta por 102 (cento e dois) estudantes da Universidade de Brasília, sendo 74 do sexo masculino e 28 do sexo feminino provenientes das ciências humanas, exatas e da saúde, freqüentadores das Práticas Desportivas, disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação Física e por 595 (quinhentos e noventa e cinco) estudantes com idades entre 11 e 18. do ensino fundamental ao médio de escolas públicas e particulares do Distrito Federal

3.2 Instrumento

Foi utilizado o questionário AGQ - *Achievement Goals Questionnaire in Physical Education Lessons* (Papaioannou, Tsigilis, Kosmidou, 2007). Com o objetivo de mensurar a percepção do clima motivacional nas aulas de Educação Física. O instrumento segue uma escala do tipo *Likert* de 5 pontos, onde 1 = discordo totalmente; 2 = discordo; 3 = nem concordo, nem discordo; 4 = concordo; 5 = concordo totalmente.

Esse questionário teve de ser traduzido do inglês para o português. Essa tradução foi realizada por especialistas na língua inglesa e, ainda revisada por especialista na língua portuguesa. O instrumento possui 24 itens, que se iniciavam pela frase “Durante as aulas de educação física...”. Dentre esses 24 itens, seis eram itens de buscar desempenho, seis de evitar desempenho, seis de maestria e outros seis de aprovação social distribuídos.

Para a verificação da validade do construto dos instrumentos deste estudo, a análise fatorial exploratória foi realizada. Nesta análise, buscou-se identificar a relação, a carga fatorial e o percentual (covariância) existente

entre os fatores e os itens. O Coeficiente alfa Cronbach é calculado para examinar a consistência interna do resultado dos testes para todas as medidas e subescalas. Coeficientes acima de 0,80 são considerados meritórios, acima de 0,70 são considerados, adequados, abaixo de 0,50 inadequados por indicar que menos de 50 % da variância está associada ao erro. As análises apresentaram significância positiva do coeficiente alfa de Cronbach (Tabela 1).

3.3 Procedimento

Os questionários foram aplicados após a autorização dos diretores das instituições e ao final do semestre letivo. Os estudantes foram devidamente instruídos pelo avaliador quanto aos cuidados durante o preenchimento do questionário. Foram alertados também para a sinceridade das respostas, para melhor análise das reais percepções nas aulas e orientados também no que diz respeito à autorização esclarecida para a sua livre participação na aplicação do questionário. O tempo de preenchimento do questionário para os alunos do ensino superior era de (dez) minutos, sendo apenas necessária uma visita às aulas em cada turma e aos alunos do ensino básico no máximo 1 hora.

Resultados

O programa utilizado para análise dos dados foi o SPSS, versão 13.0. Para a verificação de correlações entre as variáveis e o conseqüente nível de percepção da motivação entre os gêneros dos alunos da Universidade de Brasília, nas Práticas Desportivas e os alunos do ensino básico, foi utilizado o One Way ANOVA – análise de variâncias. Em itens que apresentaram diferença, adotou-se o nível de significância de ($p < 0,05$).

Os resultados da tabela 1 mostram que a análise fatorial revelou altos índices nas variáveis maestria $M=(3,76)$ e aprovação social $M=(3,26)$, em contraste com níveis moderados de desempenho buscar $M=(2,84)$ e evitar $M=(2,92)$ tanto no estudo feito com os alunos do ensino básico quanto no dos alunos do ensino superior.

Tabela 1. Estatística descritiva e validade dos fatores dos alunos do ensino básico.

| Fatores | Média | DP | Alfa |
|------------------|-------|------|------|
| Maestria | 3,76 | 0,83 | 0,86 |
| Busca Desempenho | 2,84 | 0,84 | 0,78 |
| Evita Desempenho | 2,92 | 0,84 | 0,76 |
| Aprovação Social | 3,26 | 0,88 | 0,82 |

Os dados demonstrados na tabela 3 evidenciam que foram encontradas diferenças significativas nas orientações ego-aproximação e ego-evitação quando relacionadas ao gênero dos alunos do ensino básico. Constatando na tabela 2 maiores índices de ego-aproximação nos homens $M= (3,01)$ e maior ego-evitação nas mulheres $M=(3,04)$.

Tabela 2: Descritivas dos alunos do ensino básico.

| Descritivas | | N | Média | Desvio Padrão |
|------------------|-----------|-----|--------|---------------|
| Maestria | Feminino | 300 | 3,7442 | ,82072 |
| | Masculino | 295 | 3,7728 | ,84751 |
| | Total | 595 | 3,7584 | ,83353 |
| Ego-Aproximação | Feminino | 300 | 2,6869 | ,82518 |
| | Masculino | 295 | 3,0001 | ,82244 |
| | Total | 595 | 2,8422 | ,83791 |
| Ego-Evitação | Feminino | 300 | 3,0441 | ,83536 |
| | Masculino | 295 | 2,8035 | ,82988 |
| | Total | 595 | 2,9248 | ,84061 |
| Aprovação Social | Feminino | 300 | 3,2047 | ,89771 |
| | Masculino | 295 | 3,3147 | ,86111 |
| | Total | 595 | 3,2593 | ,88074 |

Tabela 3: ANOVA (Alunos do ensino básico)

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig. |
|-----------------|------------------|----------------|-----|-------------|--------|------|
| Maestria | Entre Grupos | ,121 | 1 | ,121 | ,175 | ,676 |
| | Dentro de Grupos | 412,575 | 593 | ,696 | | |
| | Total | 412,697 | 594 | | | |
| Ego-Aproximação | Entre Grupos | 14,586 | 1 | 14,586 | 21,492 | ,000 |
| | Dentro de Grupos | 402,459 | 593 | ,679 | | |

| | | | | | | |
|-----------------|------------------|---------|-----|-------|--------|------|
| Ego-Evitção | Total | 417,045 | 595 | | | |
| | Entre Grupos | 8,613 | 1 | 8,613 | 12,423 | ,000 |
| | Dentro de Grupos | 411,125 | 593 | ,693 | | |
| Aprovaço Social | Total | 419,737 | 594 | | | |
| | Entre Grupos | 1,801 | 1 | 1,801 | 2,327 | ,128 |
| | Dentro de Grupos | 458,964 | 593 | ,774 | | |
| | Total | 460,765 | 595 | | | |

Apesar da superioridade da média na variável ego-aproximaço por parte do sexo masculino comparado com a do sexo feminino, a tabela 5 mostra que é na variável ego-evitção onde se encontra diferença significativa entre os grupos analisados. Na tabela 4 constatou-se maiores índices de ego-evitção nos homens (2,10) comparados com os índices das mulheres (1,77).

Tabela 4: Descritivas dos alunos do ensino superior.

| | | N | Média | Desvio Padrão |
|-----------------|-----------|-----|--------|---------------|
| Maestria | Feminino | 28 | 4,1845 | ,48504 |
| | Masculino | 74 | 4,0286 | ,54444 |
| | Total | 102 | 4,0714 | ,53106 |
| Aprovaço social | Feminino | 28 | 2,7857 | ,82179 |
| | Masculino | 74 | 2,9452 | ,89293 |
| | Total | 102 | 2,9014 | ,87289 |
| Ego-evitção | Feminino | 28 | 1,7733 | ,54096 |
| | Masculino | 74 | 2,1064 | ,78750 |
| | Total | 102 | 2,0150 | ,74080 |
| Ego-aproxima | Feminino | 28 | 2,1109 | ,68925 |
| | Masculino | 74 | 2,4703 | ,92303 |
| | Total | 102 | 2,3716 | ,87679 |

Tabela 5: ANOVA (Alunos do ensino superior)

| | | Sum of Squares | df | Mean Square | F | Sig |
|-----------|------------------|----------------|-----|-------------|-------|------|
| Maestria | Entre Grupos | ,494 | 1 | ,494 | 1,765 | ,187 |
| | Dentro de Grupos | 27,991 | 100 | ,280 | | |
| | Total | 28,485 | 101 | | | |
| aprovacao | Entre Grupos | ,516 | 1 | ,516 | ,676 | ,413 |

| | | | | | | |
|-------------|------------------|--------|-----|-------|-------|------|
| | Dentro de Grupos | 76,439 | 100 | ,764 | | |
| | Total | 76,956 | 101 | | | |
| Egoevitação | Entre Grupos | 2,255 | 1 | 2,255 | 4,240 | ,042 |
| | Dentro de Grupos | 53,172 | 100 | ,532 | | |
| | Total | 55,427 | 101 | | | |
| egoaproxima | Entre Grupos | 2,624 | 1 | 2,624 | 3,498 | ,064 |
| | Dentro de Grupos | 75,021 | 100 | ,750 | | |
| | Total | 77,645 | 101 | | | |

Os resultados apresentados nas tabelas acima, quando relacionados ao envolvimento de ambos os gêneros com o ego em suas percepções motivacionais nas aulas de educação física levantam a hipótese de que a influencia social e cultural estejam presentes nesse ambiente e expliquem tal clima motivacional dos estudantes. Além disso também podemos analisar que em ambos os sexos relataram uma alta orientação à Maestria e à aprovação social, expressando a preocupação em melhorar as suas habilidades pessoais, estabelecer objetivos individuais e ser aceitos socialmente.

Pensando sobre a orientação a maestria a literatura sugere que esse clima seja desejável por otimizar aspectos motivacionais como persistência, bem-estar e estratégias para alcance de metas, além de amenizar aspectos negativos. Favorecendo assim aos alunos maiores números de comportamentos adaptativos, respostas afetivas e maior satisfação nas atividades desenvolvidas. (DUDA, 2001; NTOUMANIS e BIDDLE, 1999) Os indivíduos orientados a maestria apresentam elevado nível de participação em atividades e tarefas, baixa taxa de evasão e desistência e o mais importante aumenta a percepção da educação física como importante, útil e interessante. (MEECE & HOLT, 1993; MILLER, 1986; XIANG, MCBRIDE & GUAN, 2004)

Pensando nos índices de aprovação social obtidos nos dados colhidos Maehr & Nicholls, (1980) citado em Pappaioannou e cols., (2007b) descreve essa orientação como um comportamento direcionado a maximizar as chances de atribuição de alto esforço a alguém. Já Vieira et al (1997) diz que a

aprovação social dos outros se torna, para o indivíduo, um parâmetro próprio de aprovação ou desaprovação para ele. Seja essa opinião proveniente dos pais, professores ou colegas de turma ela vai virar uma referência sobre o desempenho do indivíduo, podendo ter um efeito positivo ou negativo dependendo do valor e importância dado a experiência ou a este indivíduo em questão. (HARTER 1978, 1992),

Além disso, pode-se interpretar mediante os resultados dispostos na tabela 3 e 4, gerados pela aplicação do questionário AGQ que os alunos do ensino básico apresentam diferenças relevante quanto ao gênero tanto nas variáveis ego-aproximação quanto em ego-evitação, reproduzindo assim maiores índices de ego-aproximação nos homens e maior ego-evitação nas mulheres. Isso deixa claro que os alunos do sexo masculino, quando no ensino básico, têm uma maior necessidade de serem aprovados no meio social do que os alunos do sexo feminino.

Os indivíduos do sexo masculino, em relação a percepção de habilidade, propendem a fazer mais comparações uns com os outros e consigo próprio quando comparados com os do sexo feminino, que por sua vez se percebem mais inibidos quanto ao medo de obter fracasso ou de se mostrar incapaz nas aulas de educação física.

Cardoso e Gaya, (2004) acreditam que a competência cultural e certas influencias sociais justifiquem e interfiram no clima motivacional dos estudantes de ambos os gêneros quanto as suas percepções das aulas de educação física. Em relação a isto Piek et al. (2006); Valentini (2007) discorrem que o estereótipo social tem reforçado que as meninas sejam dependentes, passivas, meigas, vulneráveis e frágeis quando em contrapartida os meninos se mostrem independentes, mais agressivo, fortes, mais competentes e de que não deva expor suas fragilidades, trazendo aos rapazes a necessidade de se dedicarem mais nas práticas com o intuito de se mostrar superior aos outros colegas. Gouvêa (1997) fundamenta essa ideia dizendo que, de um lado, os meninos valorizam mais a execução e o *status* e, de outro, as meninas dão valor ao lúdico, a parceria e às amizades durante as atividades.

Segundo Daley (2002) a aparência física, que pode ter um papel mais significativo para as meninas do que para os meninos. Corroborando com esse achado Piek et al (2006) mostra que para os garotos o que mais importa é demonstrar habilidades e suas competências, enquanto as meninas ser mais bonita ou ter boa aparência mostra-se como um valor mais importante. Enfatizando assim ainda mais a relação da percepção feminina das aulas com a ego-evitação.

Já em outro estudo aponta que as diferenças entre os gêneros se deem através da diferença entre o motivo que os levam a prática das aulas de educação física. (DALEY, 2002). As garotas tendem a ser motivadas pela procura da diversão, busca e manutenção das amizades e do bem-estar, em contrapartida os garotos buscam de fato a competição e tornarem-se competentes.

Quando analisado os dados gerados a partir do estudo feito com os alunos do ensino superior, notou-se que o padrão de resultados obtidos no grupo de alunos do ensino básico (tabela 3 e 4) não foi o mesmo para o grupo dos alunos da faculdade (tabela 5 e 6), no que se refere às diferenças entre os gêneros nas orientações ego-evitação e ego-aproximação. No grupo em questão foi encontrado diferença significativa quanto ao gênero apenas na variável ego-evitação diferentemente do grupo anterior, reproduzindo assim uma maior ego-evitação por parte dos meninos.

Isso mostra que apesar de o questionário ter sido aplicado em instituições diferentes, anos distintos e de que mesmo que alguns resultados sejam semelhantes em relação a avaliação da motivação nas aulas de educação física (tabela 1 e 2), houve quanto ao gênero, diferença significativa na variável ego-evitação quando comparado os dois grupos. Sugerindo que ao decorrer dos anos os alunos do sexo masculino vão mudando sua orientação motivacional deixando de lado a característica de competência excessiva, de serem demasiadamente comparativos e competitivos, passando a se mostrar mais acanhado, evitando situações desafiadoras com risco de fracasso por receio de se mostrar incapaz ou incompetente aos demais.

Outro fato importante é que de acordo com os dados, podemos analisar que tanto as meninas quanto os meninos apresentaram elevados índices para a orientação à maestria e aprovação social.

Conclusão

O presente trabalho buscou compreender a percepção do clima motivacional dos alunos de Educação Física, de dois grupos distintos, em momentos diferentes, a partir dos dados obtidos através do questionário AGQ aplicado em uma universidade, escolas públicas, particulares do Distrito Federal. Foi encontrado altos índices à orientação Maestria para os dois gêneros, além de que no ensino básico os meninos relataram maior ego-aproximação do que as meninas demonstrando serem mais competitivos, enquanto as meninas apresentaram maior ego-evitação que os meninos. No grupo do ensino superior os rapazes relataram maior ego-evitação quando comparado com as moças constatando assim diferença significativa entre os dois grupos estudados quanto ao gênero.

A partir do observado homens e mulheres possuem diferentes objetivos nas aulas de educação física, pode-se supor que os homens se percebem mais competitivos por uma questão cultural muito presente e inerente à sociedade machista na qual vivemos e as mulheres tendam a se perceber mais preocupadas em seu desempenho durante as aulas e fazem a atividade física pela busca da diversão, bem-estar pessoal e pelas amizades. Porém supõe-se que tal característica mude com o passar da idade.

Diante disso foi percebido que a conservação dos padrões da sociedade interfere na percepção de motivação dos alunos durante as aulas de educação física. Destacando a importância do papel do professor na descaracterização desse estereótipo em suas aulas propondo atividades diversificadas, inclusivas, que trabalhe a interação dos dois gêneros.

Este estudo contribui para um maior debate sobre a área de motivação escolar, abrindo novas possibilidades de investigação, hipóteses e questionamentos relacionados a esse assunto, porém deve-se dar uma maior

atenção aos estudos que relacionam o clima motivacional com as questões de gênero e idade dos estudantes.

Referência

ACCORSI, D. M. P., BZUNECK, J. A., & GUIMARÃES, S. E. R. Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada. *Psico-USF*, 12(2), 291-300, 2007.

AMES, C. & ARCHER, J. Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes. In: *Journal of Educational Psychology Copyright 1988* by the American Psychological Association, Inc. 1988, Vol. 80, No. 3, 260-267

AMES, C. Achievement goals, motivational climate and motivational processes. In: ROBERTS, G. (Ed.), *Motivation in sport and exercise* (p.161-175). Champaign,IL: Human Kinetics, 1992

BALBINOTTI, C. et al. O ensino do Tênis, Novas Perspectivas de Aprendizagem. Ed.Porto Alegre: ARTMED, 2009.

BETTI, I. O prazer em aulas de educação física escolar: A perspectiva discente.1992

BORUCHOVITCH, E. Dificuldades de aprendizagem, problemas motivacionais e estratégias de aprendizagem. In F. F. SISTO, E. BORUCHOVITCH, L. D. T. FINI, R. P. BRENELLI, & S. C. MARTINELLI (Orgs.), *Dificuldades de aprendizagem no contexto psicopedagógico*. 5a ed., pp. 40-59. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BORUCHOVITCH, E., & BZUNECK, J. A. (Orgs.). A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea (3a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BZUNECK, J. A. A motivação dos alunos em cursos superiores. In M. C. R. A. JOLY, A. A. A. SANTOS, & F. F. SISTO (Orgs.), *Questões do cotidiano universitário* (pp. 217-237). São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

BZUNECK, J. A., & GUIMARÃES, S. E. R. A promoção da autonomia como estratégia motivacional na escola: uma análise teórica e empírica. In: E. BORUCHOVITCH, J. A. BZUNECK & S. E. R. GUIMARÃES (Orgs.), *Motivação para aprender: aplicações no contexto educativo* (pp. 43-70). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CAMPOS, D. Psicologia da aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2010

CARDOSO, M.; GAYA, A. Os fatores motivacionais para a prática desportiva e suas relações com o sexo, idade e níveis de desempenho esportivo. *Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 289-313, 2004.

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.

DALEY, A. Extra-curricular physical activities and physical self-perceptions in British 14-15-year-old male and female adolescents. *European Physical Education Review*, Driffield, v. 8, p. 37-49, 2002.

DECI, E. L., E COLS. Motivation in education: the self-determination perspective. *Educational Psychologist*, 26(3/4),325-34, 1991.

DECI, EDWARD L.; RYAN, RICHARD M. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum, 1985.

DECI, E. L., RYAN, R. M. A Motivational approach to self: integration in personality. In: DIENSTBIER, R. (Org.). *Nebraska symposium on motivation: perspectives on motivation*. Lincoln, Nebraska, Estados Unidos: University of Nebraska Press, 1991, p. 237-288.

DUDA, J.L. Motivation in sport: The relevance of competence and achievement goals. In A.J. ELLIOT & C.S. DWECK (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (p. 318-335). New York: Guildford Publications, 2005.

DUDA, J. L. Y HALL, H. K. Achievement goal theory in sport: Recent extensions and future directions. In R.N. SINGER, H.A. HAUSENBLAS, & C.M. JANELLE, (Eds.) *Handbook of sport psychology*. New York: Wiley, pp. 417-443, 2000.

DUDA, J. L. Goal perspectives and their implications for health related outcomes in the physical domain. In: F. CURY, P. SARRAZIN, & F.P. FAMOSE (Eds.), *Advances in motivation theories in the sport domain*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

ELLIOT, A. J., & HARACKIEWICZ, J. M. Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: a mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475, 1996.

FERNANDES, R; EHRENBERG, M. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio: uma análise na perspectiva dos discentes. *XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012*

FONTANA, P.S. A Motivação na Ginástica Rítmica: um estudo descritivo correlacional entre dimensões motivacionais e Autodeterminação em atletas de 13 a 16 anos. 2010 193 f. *Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano)* - Escola de Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

GOUVÊA, F. C. Motivação e atividade esportiva. In: MACHADO, A. A. (Org.). *Psicologia do esporte: temas emergentes*. Jundiaí: Ápice, 1997, p. 187-194.

GOYA, A., BZUNECK, J. A., & GUIMARÃES, S. E. R. Crenças de eficácia de professores e motivação de adolescentes para aprender Física. *Psicologia Escolar e Educacional*, 12(1), 51-67, 2008.

GUIMARÃES, S; BORUCHOVITCH, E. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

MAEHR, M. L. & NICHOLLS, J. G. Culture and achievement motivation: A second look. In: N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural. New York: Academic Press. psychology*, p. 221-267, 1980.

MEECE, J. L., BLUMENFELD, P. C., & HOYLE, R. H. Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. *Journal of Educational Psychology*, 4, 514-523, 1988.

MEECE, J. L., & HOLT, K. A pattern analysis of students' achievement goals. *Journal of educational psychology*, 85(4), 582, 1993.

MILLER, A. Performance impairment after failure: Mechanism and sex differences. *Journal of Educational Psychology*, 78, 486-491, 1986.

NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, v. 91., n. 3, (1984): p. 328-346

NICHOLLS, J. G. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1989.

NTOUMANIS, N.; STUART J. H. BIDDLE. A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, Volume 17, 1999, pages 643 – 665.

PAPAIOANNOU, A.; TSIGILIS, N.; KOSMIDOU, E. Measuring perceived motivational climate in physical education. *Journal of teaching in physical education*, v. 26, p. 236-259, 2007

PIEK, J.; BAYNAM, G.; BARRET, N. The relationship between fine and gross motor ability, self-perceptions and self-worth in children and adolescents. *Human Movement Science*, Amsterdam, v. 25, p. 65-75. 2006

PINTRICH P, R.; SCHUNK, D. H. Motivation in education: theory, research and applications. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

PIZANI, J, et al. (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Rev Bras Ciênc Esporte*. 2016

RYAN, R. M.; DECI, E.L. Active Human Nature: Self-determination Theory and Promotion and Maintenance of sport, Exercise, and Health. In: HAGGER, M. S; CHATZISARANTIS, N. L. D. (Ed.) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Exercise and Sport*. Champaign: Human Kinetics, 2007, v.1, p.1 – 19.

SIQUEIRA, L. G. G.; WECHSLER, S. M. Motivação para a aprendizagem escolar: possibilidades de medida. *Avaliação Psicológica*, Porto Alegre, v. 5, n. 1, p. 21-31, jun. 2006.

SOBRAL, D. Autodeterminação da Motivação em alunos de Medicina: Relações com motivos da escolha da opção e intenção de adesão ao curso. *Rev. Bras. Educ. Med.*, Rio de Janeiro, v. 32, n. 1, mar. 2008

VALENTINI, N. Competência Percebida: Considerações para promover a aprendizagem. In: KREBS, R.J.; FERREIRA N, C. A. *Tópicos em desenvolvimento motor na infância e adolescência*. Rio de Janeiro: Editora LECSU, p. 137-157, 2007.

VIEIRA, L.; VIEIRA, J. L.; KREBS, R. J. Análise da percepção de competência no contexto escolar. *Kinesis*, Santa Maria, v. 15, n. 1, p. 55-66, 1997.

XIANG, P., MCBRIDE, R., & GUAN, J. Children's motivation in elementary physical education: a longitudinal study. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 75 (1), 71-81, 2004.

WINTERSTEIN, P.J. Motivação, educação e esporte. *Revista Paulista de Educação Física*. v.6, n.1, p.53-61, 1992