

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA

LUCAS DOS SANTOS MACHADO

CLIMA MOTIVACIONAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Brasília

2016

Lucas dos Santos Machado

Clima Motivacional em Aulas de Educação Física Escolar

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 Dr. Claudia Goulart

Brasília

2016

Lucas dos Santos Machado

Clima Motivacional em Aulas de Educação Física Escolar

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

Orientadora: Professor Dr. Claudia Goulart

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Claudia Goulart (Orientador)

Prof. Dr. Pedro Athayde

CLIMA MOTIVACIONAL EM AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Lucas dos Santos Machado

RESUMO

O estudo tem por objetivo pesquisar sobre o clima motivacional dos alunos de escolas públicas e particulares do Distrito Federal, e como os pares podem influenciar na motivação do estudante. A amostra foi composta por 245 alunos, e foi utilizado o Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ). Os resultados demonstraram que meninos e meninas têm maior orientação à tarefa em relação à orientação ao ego. Mas os resultados da comparação entre os sexos mostraram que os garotos têm maior orientação ao ego-aproximação. Concluímos que influenciados por estereótipos os meninos apresentam maior competição em relação às meninas.

Palavras-chave: Escola. Motivação. Aluno. Colegas de classe.

ABSTRACT

This study has as purpose search about the motivational climate of students from public and private schools of Distrito Federal, and how the pairs can influence in their motivation. The sample was composed by 245 students, and was used the Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ). The results indicated that boys and girls have a superior orientation to the assignment than to the ego orientation. But, the results of the comparison between boys and girls shows that boys have a bigger orientation to the ego approaching. We concluded that probably influenced by stereotypes, the boys are more competitive comparing with the girls.

Keywords: School. Motivation. Student. Classmates.

Introdução

A Educação Física é uma área muito ampla e repleta de possibilidades, que permite ao aluno ter uma vasta experiência não somente física, mas também afetiva e social. Por isso as aulas de educação física devem ser variadas, nas quais possam ser trabalhadas múltiplos aspectos: não só o esportivo, mas também o cooperativo, social, afetivo, cognitivo e motor. Ao mesmo tempo em que essas experiências podem ser consideradas ricas e desafiadoras para alguns alunos, outros podem considerá-las indiferentes, outros ainda podem achá-las insuportáveis.

A motivação no âmbito escolar vem sendo classificada como um determinante crítico do nível de desempenho e da qualidade da aprendizagem. Um aluno motivado mostra-se ativamente aplicado no processo de aprendizagem, buscando sempre desenvolver novas habilidades de compreensão e de domínio, usando estratégias adequadas, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras (GUIMARÃES, BORUCHOVITCH, 2004).

Por essa razão, dentro do contexto escolar da educação física é necessário conhecer os motivos que fazem com que o aluno se sinta motivado para realizar determinadas atividades. O ambiente escolar e os modos esse ambiente se relaciona com os alunos afetam de diferentes maneiras a aprendizagem e a motivação dos mesmos. A experiência do estudante com esse universo é determinante para a adesão, o desenvolvimento e a construção de um ambiente em que as ações pedagógicas estão voltadas para a realização de determinadas metas.

No presente trabalho, a intenção é realizar a análise do ambiente de aprendizagem em aulas de educação física, efetuando a detecção da orientação do clima motivacional à cooperação ou à competição, de acordo com o posicionamento e a influência dos colegas de sala.

Sobre isso, alguns estudos argumentam que, com o passar do tempo, o grupo de colegas aumenta o seu poder de influência, superando a influência de pais e professores, passando a exercer a maior interferência da etapa infantil. Dessa forma, é gerado um clima motivacional com inclinação ao ego quando à aceitação por parte do grupo, dada pela demonstração de habilidade e pela comparação com o outro. Ao passo que é também gerado um clima motivacional com inclinação à tarefa quando a aceitação por parte do grupo é dada pela realização dos objetivos, quando se tem uma melhora pessoal juntamente com o domínio da tarefa (HORN, WEISS, 1991 apud MORENO et al., 2011).

Discussão Teórica

A palavra motivação é derivada do verbo em latim *movere*. 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 (PINTRICH; SCHUNK, 2002 apud SIQUEIRA; WECHSLER, 2006).

Por esse motivo, a motivação é um dos elementos que podem determinar o sucesso ou o fracasso dentro do universo escolar. Entender as razões pelas quais algumas tarefas têm maior adesão do que outras pode ser ponto chave para se obter maior sucesso.

As habilidades esportivas, o professor de educação física e as características físicas são determinantes na motivação dos alunos. Ressaltam-se, ainda, as influências da

personalidade de cada indivíduo, suas experiências individuais e o ambiente social da escola. Todos esses fatores podem influenciar a motivação para as aulas de educação física de maneira positiva ou negativa (BIDUTTE, 2001).

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.

Segundo Sobral (2008), a Teoria da Autodeterminação - *Self-Determination Theory* (SDT) identifica três conceitos básicos de motivação. O primeiro é a motivação intrínseca, em que o indivíduo faz algo pelo interesse e prazer presentes na ação. O segundo é a motivação extrínseca, na qual o indivíduo faz algo pensando na consequência ou no desfecho da ação. O último conceito apresentado pelo autor é o de amotivação; aqui não se percebe relação entre os atos e os efeitos, resultando em ações sem intencionalidade. Sobral (2008) continua dizendo que, para Deci e Ryan (1991), os três conceitos de orientação motivacional são diferentes quanto ao grau de autonomia, sendo que a motivação intrínseca representa o grau mais elevado da autodeterminação. A motivação extrínseca tem, além do mais, algumas particularidades, que são níveis variáveis de autonomia em termos do grau de internalização, da integração de valores e da regulação de condutas.

Sobral (2008), ainda alicerçado por Deci e Ryan (2000), segue afirmando os contextos que dão apoio às necessidades psicológicas básicas - autonomia, competência e conectividade - proporcionam ação motivada ou intencional do tipo intrínseco, da mesma forma que facilitam a internalização e a integração de fatores associados à motivação extrínseca.

Para analisar esses conceitos dentro do contexto escolar, Siqueira e Wechsler (2006) esclarecem que um aluno intrinsecamente motivado é aquele em que a manutenção e o envolvimento na atividade ocorre pela tarefa em si, porque a considera cativante e geradora de satisfação; os alunos que têm esse tipo de motivação fazem as atividades pois as consideram prazerosas. 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.

Citados em Goulart (2007), Atkinson e McClelland (1948), desenvolvedores da Teoria de Motivação para a Realização, cujo objetivo é observar o empenho para uma atividade (na qual o sujeito é consciente de uma avaliação de si próprio ou de outrem), olham também para a intenção pessoal em alcançar um determinado resultado. Diante disso há duas grandes conclusões: o sucesso e, aqui, suas possibilidades, estímulo e estima, e; o fracasso e seu

evitar. Será significativo para maior probabilidade de sucesso e, por consequência, afastamento do fracasso, uma posição de incentivador para com aquele que realizará determinada tarefa, tendo em conta que o envolvimento entre o indivíduo e o ambiente ajuda ou prejudica seu desempenho. Vale dizer que, como indicado já ao início, para a aplicabilidade da Teoria o agente precisa estar ciente da avaliação sobre si.

Partindo desse pressuposto, o conceito de habilidade, pelo qual o sujeito tem a capacidade de realizar determinada tarefa, é importante para estabelecer uma relação entre a Teoria de Realização de Metas e a motivação dos alunos nas aulas de educação física. Cervello et. al. (2004) explicam que, na perspectiva das Metas de Realização, existem dois tipos de metas que definem o conceito de habilidade. O primeiro tipo é aquele que julga a habilidade de acordo com a comparação social, comparação com os colegas, de forma que o aluno se sente realizado quando mostra mais habilidade em comparação com o grupo. Por outro lado, quando o aluno adota metas relacionadas com a tarefa em si, ele está interessado em melhora pessoal e o sentimento de realização vem depois de um grande esforço para o domínio da tarefa.

A Teoria das Metas de Realização - *Achievement Goal Theory* (AGT) - mostra que o indivíduo escolhe de maneira racional as metas que serão por ele realizadas. Sendo assim, as metas que determinada pessoa adota representam o conjunto de pensamentos, expectativas, propósitos e emoções dos alunos ao realizarem tal tarefa.

Segundo Duda (2005), a AGT divide-se em três eixos: orientação às metas, clima motivacional e envolvimento com as metas. O eixo da orientação às metas, que é o mais importante dos três, refere-se à escolha do indivíduo em orientar-se por meio da comparação com os outros ou por meio da sua auto superação.

Sabendo disso, podemos entender um pouco melhor essas escolhas. Quando o aluno escolhe orientar-se por meio da comparação com os outros, este indivíduo está tendo orientação ao ego. Nesse caso a referência é o outro, não importando se uma meta é de fácil ou difícil realização, se exige elevado ou baixo esforço; o que realmente importa é a comparação do indivíduo com os colegas. Por outro lado, quando o indivíduo escolhe orientar-se por meio de sua auto superação, significa que este está tendo orientação à tarefa. Nesse caso o indivíduo toma a si mesmo como parâmetro. Sendo assim, sempre se esforça para superar seus próprios limites. Aqui a comparação com o outro fica de lado dando lugar à comparação consigo mesmo (SANTOS-ROSA, 2003).

O indivíduo ser orientado ao ego não significa que não possa ser orientado à tarefa. É possível que um indivíduo se oriente tanto para tarefa como para o ego; essa orientação pode

acontecer em níveis iguais ou distintos, tudo vai depender de experiências anteriores, do ambiente em que a situação está acontecendo, além de diversos outros fatores (NICHOLLS, 1989).

Quando falamos de orientação ao ego, podemos dividir essa categoria em dois pontos: ego- aproximação e ego-evitação. No ego-aproximação, o indivíduo tem a necessidade de se mostrar bom, de parecer bom e de ser melhor que as outras pessoas envolvidas na atividade. Ou seja, age para que tenha uma avaliação positiva dos outros. No ego-evitação o indivíduo evita ao máximo se mostrar para que não seja julgado ou comparado com os outros. Ou seja, para não parecer que não tem habilidades ou que não é tão bom quanto os outros o indivíduo evita realizar certas atividades (PAPAIOANNOU et. al, 2007).

Podemos observar que indivíduos orientados à tarefa enxergam o esporte e a atividade física como um movimento que fortalece a capacidade de cooperação e a responsabilidade social. Além disso, podemos observar que indivíduos orientados ao ego percebem o esporte e a atividade física como algo que vai ajudá-lo a ganhar maior reconhecimento e status social (ESCARTÍ. BRUSTAD, 2000).

Outro ponto importante e que deve ser observado é o clima motivacional criado pelo professor de educação física durante suas aulas e também pelo relacionamento entre os alunos. Este clima motivacional pode predispor o estudante a adotar uma meta pessoal dentro das aulas. O clima motivacional está relacionado com todos os sinais e contextos sociais que se relacionam com todos os seus atores, que neste caso são o professor, os colegas de turma e o próprio indivíduo (NTOUMANIS; BIDDLE,1999).

O clima motivacional orientado à tarefa está ligado à ideia de que a habilidade juntamente com o esforço são causas do sucesso. Esse clima pode fomentar grande clima de satisfação, além de atitude mais positiva durante as aulas de educação física por parte dos alunos. Por outro lado, um clima motivacional orientado ao ego está ligado à ideia de que a habilidade é o motivo do sucesso e por esse motivo os alunos podem ter uma relação mais preguiçosa durante as aulas, visto que o esforço não é fundamental para o sucesso.

Podemos perceber que diferentes fatores interferem na motivação e em como os alunos podem se comportar dentro das aulas. Incluem-se aí todas as experiências vividas, todos os gostos, as habilidades, a forma com que os colegas de turma se comportam e a forma com que o professor lida com esse clima motivacional. Todos esses são aspectos que influenciam no momento em que o aluno decide orientar-se pelo ego ou pela tarefa, escolhendo ou sempre buscar o sucesso ou fugir do fracasso.

Um ponto chave, a ser abordado aqui, é a influência dos colegas de sala, a relação e convivência com os iguais e o contato diário com os outros estudantes que podem influenciar na motivação. As relações entre os pares são particularmente importantes na juventude e o espaço das aulas de educação física pode contribuir para a qualidade de experiências dos jovens.

Em um dos seus estudos, Moreno et.al. (2011) trataram da influência dos colegas sobre a motivação e, para isso, explicaram como foi dado o desenvolvimento do instrumento que é utilizado para medir essa influência. Segundo eles, Vazou et. al. (2005) realizara um estudo qualitativo com esportistas adolescentes para que pudessem identificar as dimensões que compõem o clima motivacional entre os colegas. Foram estabelecidas 11 dimensões: trato similar entre os companheiros, cooperação, ênfase na melhora individual, suporte, ênfase ao máximo esforço (dimensões relacionadas à tarefa), preferência pela habilidade normativa, conflito intra-equipe, competição intra-equipe (dimensões relacionadas ao ego), relevância do apoio à autonomia, relação como erro e critérios para avaliar competência (dimensões relacionadas ao ego e à tarefa). Em seguida, Ntoumanis e Vazou (2005), baseados nestas 11 dimensões, criaram uma escala que denominaram *Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire* (PeerMCYSQ).

Esta escala obteve propriedades psicométricas adequadas através de três estudos com esportistas adolescentes, nos quais foram executadas diversas análises fatoriais confirmatórias e exploratórias. Depois de serem testados diferentes modelos, Ntoumanis e Vazou (2005) adotaram uma estrutura de 21 itens divididos em 5 fatores correlacionados: suporte, esforço e melhoria (dimensões ligadas à tarefa), conflitos intra-equipe e competição intra-equipe (dimensões ligadas ao ego).

Alunos que se sentem aceitos e integrados em seus diferentes relacionamentos desenvolvem orientação positiva em relação à escola, aos professores e aos trabalhos e atividades escolares. De forma oposta, crianças que se sentem rejeitadas pelos colegas enxergam a escola de modo significativamente desfavorável, são alunos que faltam muito às aulas e que apresentam desempenho escolar mais baixo em relação às crianças mais integradas (GUIMARÃES; BORUCHEVITC, 2004 apud BAUMEISTER; LEARY 1995).

Segundo Guimarães e Boruchevitc (2004), a necessidade de pertencer a um grupo seria um caminho possível para construir vínculo emocional ou para se estar ligado e envolvido emocionalmente com pessoas significativas. Ademais, os autores afirmam que, para Baumeister e Leary (1995), a necessidade de pertencer a um grupo é uma necessidade universal, que se aplica a uma ampla diversidade de situações e assim se torna fonte de

influência para padrões cognitivos e emocionais. Finalizam dizendo que todas as pessoas seriam forçadas a constituir e manter relacionamentos interpessoais positivos, significativos e duradouros. Quando essa necessidade não é alimentada, suas consequências afetam o equilíbrio emocional e o bem-estar geral do indivíduo.

Muitas vezes, para se sentirem inseridos dentro do grupo, os alunos seguem alguns estereótipos trazidos da sociedade, como os comportamentos que meninos e meninas devem ter durante as aulas. Segundo Saraiva (2005), o estereótipo é o conjunto de características que “definem” o papel do indivíduo, uma atribuição de características específicas que “[...] resulta na internalização, por parte de indivíduos e grupos, das características que diferenciam os papéis que cada um dos sexos pode desempenhar na sociedade”.

Essa divisão de comportamento é histórica e faz com que algumas ações e comportamentos sejam polarizados, construindo-se um padrão de movimento que deve ser “representado” por homens e mulheres e que devem corresponder às atribuições e às disponibilidades corporais desses. Assim, a disponibilidade à expressão é característica do corpo feminino e a disponibilidade ao domínio e à impermeabilidade se referem ao corpo masculino (SARAIVA-KUNZ, 2003 apud KLEINUBING et. al., 2013).

Metodologia

Amostra

A amostra foi constituída por 245 participantes, sendo 124 meninos e 121 meninas. Todos são alunos do segundo ciclo do ensino fundamental, sexto e sétimo ano. Com idade entre 10 e 15 anos. Todos os alunos são estudantes de escolas do Distrito federal, sendo duas escolas públicas localizadas na Asa Norte, com um total de 163 alunos, e uma escola particular localizada na cidade de Planaltina, com um total de 82 alunos.

Instrumento

Foi utilizado o *Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire* (PeerMCYSQ), desenvolvido por Ntoumanis e Vazou (2005). Esse questionário busca analisar o clima motivacional percebido nos companheiros. O questionário é composto por 21 itens que começam com a seguinte frase: "Em minha turma de escola, a maioria dos colegas...", que são agrupados em 5 diferentes fatores: esforço (cinco itens, ex.: "encorajam seus companheiros a tentarem trabalhar com mais intensidade"), suporte (três itens, ex.:

"fazem com que seus colegas se sintam aceitos"), melhora (quatro itens, ex.: "oferecem ajuda aos colegas para desenvolverem novas habilidades"), conflito (quatro itens, ex.: "reclamam quando a turma não ganha o exercício/jogo") e competição (cinco itens, ex.: "parecem contentes quando jogam melhor que seus colegas de turma"). O questionário utiliza a escala Likert de cinco pontos, na qual 1 significa "discordo totalmente" e 5 significa "concordo totalmente".

Instrumento estatístico

Pacote estatístico IBM SPSS Statistical Package 23

Procedimentos

O questionário foi aplicado em três escolas e em todas tivemos a autorização do diretor e do professor de educação física, além de terem sido enviadas autorizações para que os pais dos alunos assinassem, permitindo, assim, a participação do seu filho(a) na pesquisa. Tendo essa autorização, durante a aula de educação física os alunos receberam o *Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire* (PeerMCYSQ). Antes de começarem a responder os alunos receberam as seguintes instruções e informações: *Responda com atenção e sinceridade; Não existe erro ou acerto, responda o que você pensa ou como se sente; O preenchimento é individual, uma vez iniciado deve ser realizado sem interrupção; Não deixe nenhum item em branco; Em caso de dúvida releia as instruções; Não se identifique, o questionário é anônimo.* Dadas às instruções os alunos respondiam o questionário, gastando em média 15 minutos. O procedimento foi realizado em todas as turmas. Após a coleta dos dados foi realizada uma análise fatorial.

Análise Exploratória de Dados

Foi realizada análise para encontrar dados tabulados incorretamente ou outliers.

Análise Inicial

Foi analisada a determinante da matriz e o KMO para verificação de fatorabilidade dos dados da amostra.

Os dados foram excluídos por lista (*listwise*), ou seja, os participantes foram excluídos caso não tivessem respondido qualquer item da escala.

A matriz reproduzida foi analisada para explorar variâncias residuais.

Foi realizada uma extração inicial utilizando o critério K-1 e análise do diagrama de sedimentação (*scree plot*). Os componentes foram extraídos pelo método de PC (*Principal Components*), com número máximo de iterações para convergência de 250.

Análise Paralela

Após a primeira análise, foi realizada uma análise paralela com o método Monte Carlo, utilizando o código proposto por O'Connor (2000).

Esta análise foi realizada com o método PC para avaliar, numa amostra de quantidade igual de sujeitos e itens, a quantidade de autovalores proveniente de análise aleatória.

O método de rotação (oblíquo ou ortogonal) foi avaliado a partir da tabela de correlação entre os fatores. Altas correlações ocasionariam em uma rotação oblíqua, rotação desprezível resultaria em uma rotação ortogonal.

Análise Final

Foi realizada uma nova análise fatorial com a extração de tipo Fatoração dos Eixos Principais (*Principal Axis Factoring*, PAF). O número de fatores extraídos foi definido a partir da análise paralela.

A rotação utilizada foi *Direct Oblimin*.

Os itens pertencentes aos fatores foram avaliados por meio da matriz padrão proveniente da rotação.

Análise de Confiabilidade

Foram verificados os itens com carga fatorial negativa, na matriz padrão, e seus escores foram invertidos.

Os itens foram avaliados com base no alpha de Cronbach.

Resultados

Análise Exploratória de Dados

Foram realizadas análises de outliers para cada uma das três escalas por meio da análise da distância de Mahalanobis. Todos os outliers multivariados foram removidos das análises.

Análise Inicial

A amostra se revelou adequada para fatoração pelo critério de Kaiser (HAIR et al, 2009), KMO = 0,924. Houve problemas nas comunalidades dos itens, que foram de baixas a médias. Os itens obtiveram comunalidades entre 0,404 e 0,674. Utilizando o critério de Kaiser, o K-1, 3 componentes puderam ser extraídos, explicando uma variância total de 54,6%. Os autovalores iniciais estão dispostos na tabela 1.

Tabela 1 Componentes extraídos e variância total explicada do Peer.

Component	Autovalores Iniciais		
	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	7.963	37.919	37.919
2	2.389	11.379	49.298
3	1.107	5.272	54.569

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

Fonte: Elaborada pelo autor¹

Análise Paralela

Para verificação de autovalores aleatórios, uma análise paralela foi rodada. Foram utilizadas 100 iterações, em 219 participantes, 21 variáveis, com índice de confiança de 95%. Os autovalores resultantes estão dispostos na tabela 2.

Tabela 2 Autovalores de dados aleatórios.

Componente	Média
<i>1</i>	1,60
<i>2</i>	1,49
<i>3</i>	1,42

¹ Todas as tabelas são de autoria própria, baseadas em pesquisa realizada pelo autor.

Análise Final

Comparando os autovalores aleatórios, apenas dois fatores podem ser extraídos. Os autovalores da análise final estão dispostos na tabela 3. A variância explicada exibida não pode ser analisada devido à correlação entre os fatores.

Tabela 3 Fatores extraídos e variância total explicada do Peer.

Fator	Autovalores Iniciais			Soma dos Quadrados das Cargas Extraídas			Soma dos Quadrados das Cargas Rotacionadas ^a
	Total	Variância	Cumulativa	Total	Variância	% Cumulativa	
1	7.936	39.680	39.680	7.418	37.091	37.091	7.082
2	2.202	11.012	50.693	1.649	8.245	45.336	4.066

Método de Extração: Principal Axis Factoring.

a. Quando os fatores são correlacionados, a soma dos quadrados das cargas não pode ser somada para obter a variância total explicada.

A análise da matriz de padrão revelou a necessidade de remoção do item 6, por ter cargas fatoriais similares em dois fatores. A matriz de padrão resultante se encontra abaixo:

Tabela 4 Situação dos itens do Peer na matriz padrão.

	Fator	
	1	2
10. Ensinam seus colegas a criarem coisas novas (Improvement)	.792	
5. Fazem com que os colegas se sintam valorizados (Suporte)	.753	
6. Trabalham em conjunto para melhorar as habilidades daqueles que não executam bem os exercícios (Improvement)	.740	
3. Oferecem ajuda aos colegas para desenvolverem novas habilidades (Improvement)	.707	

2. Animam entre si para triunfarem nos exercícios/jogos (Competição interna)	.698	
15. Elogiam os colegas para que se esforcem mais (Esforço)	.687	
11. Encorajam seus colegas a tentarem trabalhar com mais intensidade (Esforço)	.686	
17. Ficam contentes quando seus colegas se esforçam (Esforço)	.673	
13. Fazem com que seus colegas se sintam aceitos (Suporte)	.658	
1. Ajudam uns aos outros para que melhorem (Improvement)	.626	
18. Respeitam a opinião de cada um (Suporte)	.624	
19. São o exemplo do esforço máximo (Esforço)	.601	
21. Incentivam seus colegas a continuarem tentando, após cometerem um erro (uma falha) (Esforço)	.575	
8. Tentem jogar melhor que seus colegas de turma (Competição Interna)		.780
12. Parecem contentes quando jogam melhor que seus colegas de turma (Competição Interna)		.730
20. Riem quando seus colegas cometem algum erro (alguma falha) (Conflito)		.589
9. Criticam seus colegas quando falham (Conflito)		.499
7. Fazem comentários negativos que desanimam aos colegas de turma (Conflito)		.486
16. Reclamam quando a turma não ganha o exercício/jogo (Conflito)		.485
14. Desejam estar com os colegas mais hábeis (Competição Interna)		.432

Método de Extração: Principal Axis Factoring.

Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser.^a

a. Rotation converged in 4 iterations.

Os fatores obtiveram correlação média, $r_{1-2} = -0,444$.

Análise de Confiabilidade

Ambos os fatores obtiveram alta fidedignidade (PASQUALI, 2009) pelo alpha de Cronbach. O fator Cooperação obteve $\alpha = 0,923$. O fator Competição obteve $\alpha = 0,808$.

Sexo

A tabela abaixo descreve a relação dos 2 fatores extraídos com o sexo. As médias e desvios padrões utilizados são resultantes de um Bootstrap Bias Controlled (BCa). Também é

relatado o erro padrão da média, assim como o valor da estatística de Fischer, o nível de significância e o tamanho de efeito (FRITZ; MORRIS; RICHLER, 2011).

Tabela 5 Diferenças entre os fatores com relação ao sexo dos estudantes.

Fatores							Estatísticas		
	Média Masculino	Desvio Padrão	EPM	Média Feminino	Desvio Padrão	EPM	F^a	p	R
Cooperação (Peer)	3.37	0.83	0.07	3.3	0.85	0.08	0.421	0.517	0.04
Competição (Peer)	3.22	0.8	0.07	2.95	0.95	0.09	5.83	0.016*	0.15

^a F corrigido com fórmula de Brown-Synthe para grupos que tiveram problemas no pressuposto de homoscedasticidade.
*, **, *** Significativos a nível de $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p < 0,001$, respectivamente.
Graus de liberdade de efeito = 1, Grau de liberdade de erro = 243

Na escala Peer, os alunos do sexo masculino relataram significativamente maior Competição, $M = 3,22$, $DP = 0,8$, do que os do sexo feminino, $M = 2,95$, $DP = 0,95$, $F(1, 243) = 5,83$, $p = 0,016$, $r = 0,15$.

Tipo de Escola

A tabela abaixo descreve a relação dos 2 fatores extraídos com o tipo de escola em que os estudantes estudam, se públicas ou privadas. As médias e desvios padrões utilizados são resultantes de um Bootstrap Bias Controlled (BCa). Também é relatado o erro padrão da média, assim como o valor da estatística de Fischer, o nível de significância e o tamanho de efeito em termos de r , conforme recomendação de Fritz et al. (2011).

Tabela 6 Diferença entre os fatores com relação ao tipo de escola em que estudavam.

Fatores	Público			Privado			Estatísticas		
	Média	Desvio Padrão	EPM	Média	Desvio Padrão	EPM	F^a	P	R
Cooperação (Peer)	3.4	0.86	0.06	3.24	0.8	0.09	2.029	0.156	0.10
Competição (Peer)	2.91	0.87	0.07	3.43	0.83	0.09	20.263	>0.001***	0.29

^a F corrigido com fórmula de Brown-Synthe para problemas no teste de Levene
*, **, *** Significativos a nível de $p < 0,05$, $p < 0,01$ e $p < 0,001$, respectivamente.
Graus de liberdade de efeito = 1, Grau de liberdade de erro = 243

Os alunos de escolas privadas relataram maior Competição, $M = 3,24$, $DP = 0,83$, se comparados aos de escolas públicas, $M = 2,91$, $DP = 0,87$, $F(1, 243) = 20,263$, $p < 0,001$, $r = 0,29$.

Discussão

Partindo do pressuposto teórico da Teoria das Metas de Realização, entendemos cooperação como orientação à tarefa. Entendemos também competição como orientação ao ego-aproximação. Meninos e meninas apresentaram maior nível de cooperação comparado ao nível de competição. Porém, foi percebida a existência de uma diferença significativa nas aulas de educação física entre meninos e meninas. Os garotos apresentaram um maior nível de orientação ao ego-aproximação quando comparados com as garotas.

Em relação à cooperação, meninos e meninas mostraram nível praticamente igual, apontando a existência de um clima motivacional orientado à tarefa. Podemos supor que os professores têm grande influência no desenvolvimento desse clima, valorizando o esforço dos alunos, mostrando a importância de se realizar tarefas, além de prestigiar não somente os alunos com mais habilidade, mas também aqueles menos habilidosos. Essa valorização faz com que os alunos entendam o valor do esforço e do prazer em superar dificuldades. Karsokas (2002) lembra que a prática esportiva orientada à cooperação considera a educação como um processo incessante em busca tanto do crescimento individual quanto do comprometimento social de todos os envolvidos.

Apesar de níveis bem parecidos de orientação à tarefa, os resultados mostram que os garotos têm maior orientação ao ego-aproximação, que nos faz refletir sobre algumas questões. Vivemos em uma sociedade tradicionalmente machista, na qual as regras e estereótipos já foram formados e perduram por muito tempo. Nesse ponto faz-se necessário entender algumas questões sobre gênero. Gênero é entendido como as relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos (SOUSA; ALTMANN, 1999). Além das diferenças biológicas, existem outras que foram socialmente construídas. Essas podem contribuir no desenvolvimento intelectual do jovem, que influencia na sua compreensão do que é característico de menino e de menina. Esses padrões estabelecidos e criados pela sociedade acabam sendo internalizados e muitas vezes impostos pelos próprios professores na educação física.

Em vários fatores da sociedade existe uma divisão de tarefas e convenções entre homens e mulheres. A escola, sendo uma instituição inserida na sociedade, não é diferente. A

Educação Física passa ser um importante espaço para desconstruir essa separação notória entre gêneros.

Ao longo da história, algumas práticas corporais foram prescritas ao sexo feminino ou ao masculino, às meninas ou aos meninos. Em análises baseadas em estereótipos, sugeriam-se aos homens as práticas corporais que solicitavam força, velocidade, resistência e potência muscular; aspectos desejados para destacar a sua masculinidade confirmada na agressividade e na coragem demonstradas na prática esportiva. Por outro lado, indicavam-se às meninas práticas corporais que requeriam flexibilidade, agilidade, leveza e suavidade nos seus gestos; requisitos necessários para manter a sua feminilidade e fortalecer o seu corpo para a maternidade. Essas diferenciações geraram diferentes percepções no processo esportivo de meninos e meninas, fazendo com que meninas evitem o desempenho para afirmarem a feminilidade e meninos busquem arduamente o desempenho como prova da masculinidade.

Muitos autores discutem como esse pensamento está tão presente nas práticas corporais e mostram que o campo dos esportes foi dominado pela ideia de que o homem é superior à mulher, gerando mitos com relação à participação de mulheres no esporte, tais como as apresentadas pelo Comitê Olímpico Internacional: a) exercícios e esportes causam danos para o sistema reprodutor da mulher; b) as mulheres não têm a mesma capacidade de resistência que os homens, podendo causar danos à saúde; c) as mulheres têm estrutura fraca, sendo facilmente sujeitas a lesões, e; d) o esporte masculiniza a mulher (LUZ JUNIOR, 2002 apud KLEINUBING et. al. 2013).

Sabendo disso, podemos ver nos resultados que os garotos apontaram maior competição, ou seja, apresentaram maior orientação ao ego-aproximação. Esse resultado pode estar ligado ao fato segundo o qual os meninos precisam mostrar aos outros que são fortes, rápidos, corajosos, para que possam afirmar sua masculinidade. Entendemos, então, que a comparação com o outro, o reconhecimento do outro e as consequências que atitudes individuais podem gerar são mais importantes, dentro das aulas de educação física, para o universo masculino.

Em relação ao tipo de escola, os alunos das escolas particulares demonstraram maior competição comparados aos alunos de escolas públicas. Esse resultado pode estar ligado ao fato de os alunos das privadas receberem uma maior pressão para demonstrar resultados por parte dos pais e professores. Logo a competição para se mostrar melhor fica em evidência.

Conclusão

Partindo do pressuposto teórico da Teoria das Metas de Realização e da Teoria da Autodeterminação, podemos concluir que os alunos apresentam, independentemente do gênero, maior orientação à tarefa, além de motivação intrínseca. Portanto valorizam o esforço e a atividade em si, sendo ela motivo de satisfação e prazer. Por outro lado, os meninos mostraram maior índice de orientação ao ego-aproximação e também à motivação extrínseca, mostrando que os garotos recebem maior influência dos colegas dentro das aulas, pois estão mais interessados nas recompensas externas ou sociais e na opinião do outro.

Os resultados se mostraram relevantes, pois apresentaram diferentes resultados relacionados ao sexo e também ao tipo de escola. Tendo isso em vista outros estudos se fazem necessários, para um maior entendimento sobre a relação entre clima motivacional em aulas de educação física, gênero, e a classe social dos estudantes.

Referências Bibliográficas

ATKINSON, J. W.; & MCCLELLAND, D. C. The projective expression of needs: the effect of different intensities of the hunger drive on thematic apperception. *J.Exp. Psychol.*, v. 38, p. 643-658, 1948.

BAUMEISTER, R. F.; LEARY, M. R. The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, v. 117, n. 3, p. 497-529, 1995.

BIDUTTE, L. C. Motivação nas aulas de Educação Física em uma escola particular. *Psicologia Escolar e Educacional*, Braga, Portugal, v. 5, n. 2, p. 50-56, 2001.

BORUCHOVITCH, E.; MARTINI, M. L. As atribuições de causalidade para o sucesso e o fracasso escolar e a motivação para a aprendizagem de crianças brasileiras. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 49, n. 3, p. 59-71, 1997.

CERVELLÓ, E. M. et. al. Goal orientations, motivational climate, equality, and discipline of spanish physical education students. *Perceptual and Motor Skills*, v. 99, p. 271-283, 2004.

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.

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

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

- ESCARTÍ, A.; BRUSTAD, R. El estudio de la motivación deportiva desde la perspectiva de la teoría de metas. In: CONGRESO HISPANO-PORTUGUÉS DE PSICOLOGÍA, 1., 2000, Santiago de Compostela, Espanha. *Anais...* Santiago de Compostela, Espanha, 2000.
- FRITZ, C.; MORRIS, P.; RICHLER, J. Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 14, n. 1, p. 2-18, 2011.
- FRITZ, C; MORRIS, P; RICHLER, J. Effect Size Estimates: Current Use, Calculations, and Interpretation. *Journal of Experimental Psychology: General*, v. 141, n. 1, p. 2-18, 2011.
- GOULART, C. Motivação e esporte: Uma intervenção das metas de realização em jovens atletas. 2007. 201 p. Tese (Doutorado em Ciências da Saúde) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- GUIMARÃES, Sueli; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2004, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.
- HAIR, J. F. et al. (2009). *Multivariate Data Analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, 2009.
- HORN, T. S. WEISS, M. R. A developmental analysis of children's self-ability judgments in the physical domain. *Pediatric Exercise Science*, v. 3, p. 310-326, 1991.
- KLEINUBING, N.; SARAIVA, M.; FRANCISCHI, V. A dança no ensino médio: reflexos sobre estereótipos de gênero e movimento. *Rev. Educ. Fis/UEM*, v. 24, n. 1, p. 71-82, 2013.
- LUZ JUNIOR, A. A. Gênero e educação física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento. *Revista Motrivivência*, Florianópolis, n. 19, p. 69-76, dez. 2002.
- MORENO, J. et. al. Propiedades psicométricas del Peer Motivational Climate in Youth Sport Questionnaire (PeerMCYSQ) con una muestra de deportistas españoles. *Revista de Psicología del Deporte*, v. 20, n. 1, p. 101-118, 2011.
- NICHOLLS, J. G. *The competitive ethos and democratic education*. Cambridge, Massachusetts, Estados Unidos: Harvard University Press, 1989.
- NICHOLLS, John G. Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*, v. 91., n. 3, (1984): p. 328-346.
- NTOUMANIS, N.; BIDDLE, S. A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sports Sciences*, v. 17, p. 643- 665, 1999.
- NTOUMANIS, N.; VAZOU, S. Peer motivational climate in youth sport Measurement development and validation. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, v. 27, p. 432-455, 2005.
- 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.
- PASQUALI, L. *Análise Fatorial para Pesquisadores*. Brasília: LabPAM. 2009.
- PINTRICH P, R.; SCHUNK, D. H. *Motivation in education: theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2002.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemp Educ Psychol*, v. 25, p. 54-67, 200.

SANTOS-ROSA, F. J. Motivación, ansiedad y flow en jóvenes tenistas. 2003. Tese (Doutorado em Ciências do Esporte) – Faculdade de Ciências do Esporte da Universidade de Extremadura, Cáceres, Espanha, 2003.

SARAIVA, M. C. *Co-educação física e esportes: quando a diferença é mito*. Ijuí, RS: Unijuí, 2005.

SARAIVA-KUNZ, MC. *Dança e Gênero na Escola: formas de ser e viver mediadas pela educação estética*. 2003. Tese (Doutorado em Motricidade Humana na especialidade de dança) - Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa, Lisboa, 2003.

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.

SOUSA, E. S.; ALTMANN, H. Meninos e meninas: Expectativas corporais e implicações na educação física escolar. *Cadernos Cedes*, ano 19, n. 48, ago. 1999.

TABACHNIK, B. G.; FIDEL, L. S. *Using Multivariate Statistics*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson, 2012.

VAZOU, S.; NTOUMANIS, N.; DUDA, J. L. Peer motivational climate in youth sport: a qualitative inquiry. *Psychology of Sport and Exercise*, v. 6, p. 497-516, 2005.

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