



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

**LUCAS GONÇALVES TAVEIRA DA CRUZ**

**A percepção dos alunos sobre o clima motivacional dos  
professores de Educação Física.**

Brasília/DF

2016/1

LUCAS GONÇALVES TAVEIRA DA CRUZ

**A percepção dos alunos sobre o clima motivacional dos  
professores de Educação Física.**

Artigo apresentado ao curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade de Brasília, como exigência parcial para obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Cláudia Maria Goulart dos Santos

Brasília/DF

2016/1

Primeiramente agradeço a Deus por me conceder a oportunidade de cursar Educação Física pela Universidade de Brasília, concretizando a realização do meu sonho.

Em segundo, agradeço aos meus pais pela força e apoio que tiveram desde o início para que eu pudesse absorver o máximo da minha graduação. Ao meu pai que sempre me incentivou na escolha do curso, e proporcionou toda estabilidade para que eu me focasse na minha formação acadêmica. À minha mãe que é minha base de força, meu ombro amigo, e que nos momentos mais difíceis me empurrou para que o meu sonho fosse realizado.

Agradeço a minha família, tias, tios, meus avôs, primos e aos meus amigos que de alguma forma contribuíram para a realização deste trabalho, e na conclusão do curso.

Por fim, agradeço a minha querida professora que com toda paciência, disponibilidade e conhecimento contribuiu para o meu crescimento pessoal, mas também o meu crescimento acadêmico me oportunizando a realização deste artigo.

## **RESUMO**

O estudo tem como objetivo investigar o clima motivacional dos professores de duas escolas públicas e uma particular do Distrito Federal, e como a ênfase desses professores a determinadas metas influencia na orientação motivacional dos alunos. A amostra foi aplicada a 245 alunos, utilizando o questionário de percepção da ênfase nas metas do professor (PTEGQ) resultando em uma maior orientação a tarefa/maestria das aulas dos professores da escola particular, maior estimulação a aprovação social nos alunos do sexo masculino, maior orientação ao ego-aproximação nos homens e que os professores das escolas públicas desenvolvem mais o ego-evitação do que os professores da escola particular. Os fatores históricos e sociais podem contribuir para o maior desenvolvimento da aprovação social através do ego aproximação nos alunos do sexo masculino, mas também fatores como condições ruins de trabalho podem contribuir para os professores das escolas públicas desenvolverem mais o ego-evitação, pelo fato de estarem com baixo incentivo para trabalhar.

**Palavras-Chave:** Teoria das metas de realização, auto-determinação, motivação, escola.

## **ABSTRACT**

The study aims to investigate the motivational climate of two public school teachers and one particular of the Federal District, and how the emphasis of these teachers to certain targets influences the motivational orientation of students. The sample was applied to 245 students, using the perception questionnaire emphasis on teacher goals (PTEGQ) resulting in a greater focus on task / mastery classes of private school teachers, greater stimulation social approval in male students, further guidance to ego-approach in men and teachers of public schools develop more self-avoidance than private school teachers. The historical and social factors may contribute to the further development of social approval through the ego approach in male students, but also factors such as poor working conditions can contribute to public school teachers develop more self-avoidance, because are low incentive to work.

**Keywords:** Achievement Goal Theory, self-determination, motivation, school.

## INTRODUÇÃO

Um dos objetivos da Educação Física escolar é colaborar com os alunos para integrarem a sociedade, promovendo através da escola e dos meios adequados, uma cultura corporal com benefícios como: equilíbrio psicofísico, desenvolvimento pessoal, desfrutar de entretenimento, melhorar a saúde dentre outras, contra manipulações e mitos que são disseminados através da mídia (PIEDRA et. al., 2014).

Entretanto, as aulas de Educação Física não podem ser baseadas apenas em aprendizados motores e desenvolvimentos das capacidades físicas. Elas têm o papel de intervir nos aspectos cognitivos, sócios afetivos, psicológicos e emotivos. Betti e Zuliani (2002) afirmam que é tarefa da Educação Física preparar o aluno para que incorporem o esporte e os demais componentes culturais e que absorvam o maior conhecimento possível.

Porém, Queiroz et al. (1983) afirma ser a motivação a chave do processo de aprendizagem. Logo, partindo do ponto de vista pedagógico, a motivação tem como objetivo fornecer um motivo, e/ou estimular o aluno a ter a vontade de aprender. E, esse aprendizado está ligado com a relação entre aluno e professor, entretanto na forma em que a motivação é estimulada nas aulas.

Por isso, o conhecimento do professor sobre o aspecto motivacional, pode influenciar no andamento das suas aulas e ainda na valorização da disciplina Educação Física por parte dos alunos. Pois, o aluno motivado na aula consegue perceber a importância do conteúdo ministrado para sua saúde, aspectos sociais, psicológico e físico.

Assim, as investigações sobre a motivação escolar destacam duas teorias como as mais importantes para serem analisadas: a Teoria das Metas de Realização (Achievement Goal Theory - AGT) e a Teoria da Autodeterminação (Self Determination Theory - SDT). As duas tentam compreender os motivos pelas quais o aluno se dedica para realizar uma atividade. Com base nessas teorias, este estudo tem o objetivo de investigar a influência da percepção das metas enfatizadas pelo professor de Educação Física na orientação às metas dos alunos.

## CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

A motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta, o qual depende de fatores pessoais (intrínsecos) e ambientais (extrínsecos). Sendo assim, vale ressaltar a importância do professor analisar o comportamento do aluno diante às aulas para depois intervir de maneira em que possa deixá-lo motivado (SAMULSKI, 1995).

No caso do aluno, a falta de motivação para aprender pode se transformar em um baixo rendimento escolar, tendo em vista o pouco engajamento no próprio aprendizado. Portanto, o processo de ensino e aprendizagem pode estar comprometido, e então provocar uma má relação entre professor e aluno. Visto que a dificuldade em aprender pode atrapalhar as relações afetivas (ACCORSI et al., 2007).

Com base nas duas teorias mais importantes, a Teoria da Autodeterminação descreve que todo comportamento é intencional, ou seja, dirigido pra algum objetivo. Porém, esse comportamento pode ser autônomo ou controlado, onde o aluno realiza uma atividade por uma vontade própria de forma autônoma ou então por uma intenção controlada quando existe uma recompensa na realização da atividade. Contudo, a autodeterminação é a experiência subjetiva de autonomia surgindo o termo motivação autônoma (REEVE et al., 2004).

No entanto, ao analisar a motivação autônoma, se percebe uma concordância pessoal acompanhada de baixa pressão externa, e alta flexibilidade na execução da tarefa tornando assim prazeroso o processo de ensino-aprendizagem para o aluno. Já a motivação controlada, nota-se que os alunos agem por meio de eventos externos, por obrigações, deveres, punições, ou seja, é a forma mais medíocre de regulação. Logo, a qualidade e quais teorias motivacionais são trabalhadas podem influenciar no aprendizado dos conteúdos escolares (OLIVEIRA et al., 2012).

Em relação à Teoria das Metas de Realização, na qual foi enfatizada no presente estudo, Papaioannou et al. (2007) elaboraram o *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ)* para avaliar a percepção que os alunos têm dos professores com quatro dimensões que compõem os resultados deste estudo: maestria, ego aproximação, ego evitação e aprovação social.

Com bases nessas dimensões, Nicholls (1984); Duda e Balaguer (2007), afirmam que por influência social, as pessoas adquirem duas formas ou orientações de conceber o sucesso: orientação à tarefa ou maestria, onde o sucesso é definido pelo domínio da tarefa e do progresso pessoal. E orientação ao ego ou ao desempenho, em que o sucesso é visto como a capacidade de superar os “rivais” (PAPPAIOANNOU et al.,2007).

Como explica Maehr e Nicholls (1980), a aprovação social é considerada como a terceira meta de realização no modelo original das metas. Pois, é descrita como a possibilidade de maximizar os esforços a si mesmo, ou seja, se tem o esforço como voluntário e que qualquer pessoa pode mostrar. Assim, aprovação social indica compromisso pessoal com a finalidade de ser aceito e aprovado pelo meio social.

Analisando as metas, no clima motivacional das aulas de Educação Física, os professores criam um ambiente em suas classes que podem ser responsáveis pelos sucessos ou fracassos dos alunos (NTOUMANIS e BIDDLE, 1999). Se o sucesso ou o fracasso for definido pela comparação com o desempenho dos outros, o clima será de orientação ao ego. Mas, quando os critérios de sucesso utilizado são de autorreferência prevalece à maestria.

Na mesma linha de pensamento, de acordo com os instrumentos propostos por Papaioannou et al. (2007), as metas se baseiam em um modelo tricotômico: maestria-aproximação, ego aproximação e ego-evitação que são utilizados em outros estudos. Da mesma forma, os alunos com maiores valores para a maestria aproximação buscam aprendizagem e desenvolvimento de competências pessoais, enquanto os alunos com o ego aproximação tentam mostrar um rendimento melhor que o dos outros. Já no ego-evitação os alunos têm a intenção de evitar a realização das atividades.

Por conseguinte, os teóricos das metas de realização enfocam o cognitivo social para estudar a motivação e o comportamento dos indivíduos. Para Díaz e Aguado (2012), as metas de um indivíduo se baseiam em mostrar a competência e a habilidade em diferentes contextos de realização, como o educativo e o esportivo. Logo, o êxito e o fracasso são definidos em função das metas.

Sendo assim, a perspectiva das metas de realização é considerada como um marco teórico apropriado para analisar a motivação, pois entendem a percepção



subjetiva que os sujeitos têm da situação físico-desportiva como um fator determinante da motivação (DUDA e BALAGUER, 2007).

Nessa perspectiva, é importante frisar que existem fortes relações positivas entre a orientação tarefa e a motivação intrínseca, enquanto as relações entre orientação ao ego e motivação intrínseca são negativas. Além disso, a orientação tarefa tem um efeito indireto sobre regulações motivacionais autodeterminadas por meio da percepção de competência (RUIZ-JUAN, 2015).

Por outro lado, os alunos que possuem maiores tendências para orientação tarefa se concentram em adquirir a maestria, portanto a percepção da habilidade é autorreferencial, e enfatiza o esforço como chave do desenvolvimento e melhora das habilidades. Já os alunos que possuem valores voltados para orientação ego buscam demonstrar ser melhor que os outros, se destacarem mais que os demais e realizar as mesmas atividades com menores esforços (RUIZ-JUAN et al., 2011).

Sabendo disso, não se deve atribuir uma escala qualitativa e comparativa para definir como melhor ou pior a orientação tarefa ou orientação ao ego. Pois, elas são ortogonais, ou seja, o aluno não é definido apenas como ego ou tarefa, ele pode oscilar o comportamento várias vezes durante o dia. Cabe ao professor analisar quais das dimensões estimuladas se adequariam mais com determinados momentos da aula (DUDA et al., 2007).

Tzetzis et al. (2002) em um dos seus estudos, descobriram que os alunos que possuem níveis elevados para orientação tarefa tiveram maior participação em atividades físicas vigorosas, independentemente da sua orientação ao ego. Reforçam que o esforço e a vontade em praticar as atividades podem se tornar mais resistentes para que sejam concluídas, apenas pelo prazer de realizar as práticas.

Trazendo esses conceitos, o estudioso Francisco Ruiz-Juan (apud ELLIOT, 1997, p. 254), “os resultados evidenciam a validade de critério e construir, de acordo com o modelo tricotômico de metas de realização, consistência interna aceitável e padrões de correlação entre as dimensões que suportam em ardósia válida”.

## MÉTODO

### Participantes

A amostra foi realizada com 245 alunos, que cursavam o ensino fundamental, sextos e sétimos anos, e idade entre 10 e 15 anos, sendo 124 meninos e 121 meninas. Dentre os participantes 82 alunos eram de duas escolas particulares na Asa Norte e 163 de uma pública em Planaltina, ambas localizadas no Distrito Federal.

### Instrumento

Foi utilizado o questionário *Perceptions of Teacher's Emphasis on Goals Questionnaire (PTEGQ)*, do Papaioannou, Tsigilis & Kosmidou (2007), traduzido como questionário de percepção da ênfase nas metas do professor, e validado para sua aplicação.

Foi realizada uma ANOVA univariada full-factorial. A ANOVA foi escolhida por possuir maiores opções de análise de Lack of Fit, Tamanho de Efeito, Poder Observado e Bootstrap, dados importantes para análise do efeito e do encaixe do modelo conforme as recomendações mais recentes de análise de dados por Lakens (2013).

O Questionário de percepção da ênfase nas metas do professor (PTEGQ) possui 24 itens, que complementam a frase “Meu professor de educação física...”, divididos nas quatro variáveis: 6 itens voltados para a maestria, 4 para a busca de desempenho, 8 para evitar o desempenho, e 6 para a aprovação social.

### Procedimento

Os entrevistadores obtiveram uma autorização prévia das escolas participantes para que pudessem aplicar os questionários, e os entrevistados receberam uma folha de autorização para que os pais autorizassem a participação na entrevista. Não teve nenhum pai que desautorizou.

A aplicação ocorreu nas aulas de Educação Física, e com duração de 30 minutos, necessitando apenas de uma aula para o preenchimento do questionário.

O questionário foi aplicado por turma para manter a organização e concentração por parte dos entrevistados, e todos tiveram uma instrução antes de como fazer o preenchimento. Os professores saíram da sala para evitar qualquer

influência nas respostas dos alunos, e também foi orientado para que os entrevistados não se identificassem pelo nome. O questionário foi anônimo.

## RESULTADO

### Estrutura Fatorial do PTEGQ

#### 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 = 0,848. Os itens obtiveram comunalidades de extração médias, que variaram entre 0,406 e 0,678. Utilizando o critério de Kaiser, o K-1, 5 componentes puderam ser extraídos, explicando uma variância total de 57,6%. Os autovalores iniciais estão dispostos na tabela 01.

**Tabela 01** Extração de componentes e variância total explicada do PTEGQ.

Componente	Autovalores Iniciais		
	Total	% de Variância	% Cumulativa
1	5.483	22.845	22.845
2	4.723	19.679	42.525
3	1.321	5.506	48.031
4	1.230	5.127	53.157
5	1.063	4.428	57.585

Método de Extração: Análise de Componentes Principais.

A análise das matrizes reproduzida e residual revelou 99 variâncias residuais não redundantes não explicadas, totalizando 35% das variâncias originais.

### Análise Paralela

Para verificação de autovalores aleatórios, uma análise paralela foi rodada. Foram utilizadas 100 iterações, em 199 participantes, 24 variáveis, com índice de confiança de 95%. Os autovalores resultantes estão dispostos na tabela 02.

**Tabela 02** Autovalores de dados aleatórios.

Componente	Média
1	1,69
2	1,57
3	1,48
4	1,41
5	1,35

### Análise Final

Comparando os autovalores aleatórios, apenas dois fatores podem ser extraídos. A variância explicada exibida não pode ser analisada devido à correlação entre os fatores. De qualquer forma, quatro fatores foram extraídos por interesses teóricos, e por que contribuem com uma porcentagem considerável de variância explicada.

**Tabela 03** Extração de fatores e variância total explicada do PTEGQ.

Fator	Autovalores Iniciais			Soma dos Quadrados das Cargas Extraídas			Soma dos Quadrados das Cargas Rotacionadas <sup>a</sup>
	Total	% de Variância	% de Variância Cumulativa	Total	% de Variância	% de Variância Cumulativa	
1	4.826	25.399	25.399	4.339	22.837	22.837	3.822
2	3.850	20.262	45.661	3.327	17.508	40.345	2.519
3	1.226	6.454	52.115	.699	3.680	44.026	3.462
4	1.207	6.350	58.465	.680	3.579	47.605	2.567

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 tabela 04 exibe os coeficientes de correlação entre os fatores. Os fatores obtiveram correlação média,  $r_{1-2} = 0,442$ ,  $r_{1-3} = 0,687$ ,  $r_{2-3} = 0,519$ .

**Tabela 04** Correlação entre os fatores do PTEGQ.

Fator	1	2	3	4
1	1.000			
2	-.133	1.000		
3	-.449	-.276	1.000	
4	-.092	.460	-.323	1.000

A matriz padrão mostrou necessidade de remoção dos itens 13, 15, 6 e 16. Estes itens foram inadequados por estarem situados em fatores diferentes daqueles previstos. A relação final dos fatores em que os itens foram situados pode ser observada na matriz padrão.

**Tabela 05** Situação dos itens na matriz padrão na PTEGQ.

	Fator			
	1	2	3	4
17. ..fica contente quando vê que estou melhorando minhas habilidades. Maestria	.780			
24. ..espera que todos aprendam um exercício para que possa ensinar novas habilidades. Maestria	.778			
20. ..me ajuda a melhorar minhas habilidades em jogos e exercícios. Maestria	.750			
12. ..gosta quando aprendo novas habilidades. Maestria	.648			
14. ..presta atenção se as minhas habilidades estão melhorando. Maestria	.625			
23. ..diz que a partir dos erros vamos achar nosso ponto fraco e com isso, iremos melhorar nossas habilidades. Maestria	.475			
10. ..evita que eu faça exercícios que os outros vão rir de mim. Avoidance		.738		
22. ..faz com que eu evite exercícios que os outros vão falar mal das minhas habilidades. Avoidance		.593		

4. ..me deixa com medo de me expor para o grupo e por isso me protege. Avoidance	.531
7. ..me deixa preocupado quando os outros observam minhas habilidades. Avoidance	.438
19. ..se sente bem quando aprendo um novo exercício e sou aceito pelos colegas. Aprovação social	- .736
2. ..quer que eu aprenda novos exercícios e a jogar bem para que meus colegas me aceitem. Aprovação social	- .658
5. ..fica contente quando as pessoas gostam de mim porque eu aprendi algo novo. Aprovação social	- .595
11. ..acredita que é importante aprender novos exercícios para que os outros me aceitem. Aprovação social	- .559
8. ..fica contente quando os outros me aceitam por eu tentar aprender algo novo. Aprovação social	- .524
9. ..acredita que nós devemos lutar para provar que somos mais habilidosos que os outros. Approach	.742
3. ..encoraja os alunos a jogarem melhor que os outros. Approach	.568
18. ..acredita que os alunos devem mostrar que são melhores que os outros durante as aulas. Approach	.549
21. ..quer que sejamos melhores que os outros em todos os exercícios e durante os jogos. Approach	.492

---

Método de Extração: Principal Axis Factoring.

Método de Rotação: Oblimin com Normalização de Kaiser<sup>a</sup>

### **Análise de Confiabilidade**

O primeiro fator, Aprovação Social, obteve  $\alpha = 0,804$ . O segundo fator, Maestria, obteve  $\alpha = 0,841$ . O terceiro fator, Approach, obteve  $\alpha = 0,742$ . O quarto fator, Avoidance, obteve  $\alpha = 0,713$ . Assim como na QMAEF, apenas Approach e Avoidance tiveram coeficientes fidedignidade próximos à inadequação segundo o critério de Pasquali (2009).

### **Gênero**

A tabela abaixo descreve a relação dos 10 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 e Richler, 2011).

**Tabela 06** Diferenças entre os fatores com relação ao sexo dos estudantes.

Fatores							Estatísticas		
	Méd			Média			$F^a$	$p$	$R$
	Masc	Desvio Padrão	EPM	Feminino	Desvio Padrão	EPM			
Aprovação Social (QPOPEF)	3.53	0.84	0.07	3.26	0.82	0.07	6.342	0.012*	0.16
Maestria (QPOPEF)	3.79	0.79	0.07	3.97	0.75	0.07	3.102	0.079	0.12
Approach (QPOPEF)	2.92	0.94	0.08	2.498	0.82	0.08	15.667	>0.001***	0.23
Avoidance (QPOPEF)	2.64	0.88	0.08	2.45	0.79	0.07	3.316	0.07	0.11

<sup>a</sup>  $F$  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

Os alunos do sexo masculino relataram significativamente maior Aprovação Social e Approach. Com relação à Aprovação Social, obtiveram  $M = 3,53$ ,  $DP = 0,84$ , contra  $M = 3,26$ ,  $DP = 0,82$ , do sexo feminino  $F(1, 243) = 6,342$ ,  $p = 0,012$ ,  $r = 0,16$ . Com relação a Approach, obtiveram  $M = 2,92$ ,  $DP = 0,92$ , contra,  $M = 2,5$ ,  $DP = 0,94$ , do sexo feminino,  $F(1, 243) = 15,667$ ,  $p < 0,001$ ,  $r = 0,23$ . Não houve diferenças entre os demais fatores quanto a sexo.

### Tipo de Escola

A tabela abaixo descreve a relação dos 10 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 07** 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	$F^a$	$p$	$r$
Aprovação Social (QPOPEF)	3.36	0.87	0.07	3.48	0.76	0.08	1.095	0.296	0.07
Maestria (QPOPEF)	3.8	0.8	0.06	4.04	0.7	0.08	5.435	0.021*	0.16
Approach (QPOPEF)	2.75	0.89	0.07	2.64	0.95	0.1	0.842	0.36	0.06
Avoidance (QPOPEF)	2.63	0.82	0.07	2.4	0.86	0.1	4.183	0.042*	0.14

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

Apenas dois fatores tiveram diferenças com relação ao tipo de escola: Competição e Avoidance (PTEGQ). Os alunos de escolas privadas relataram maior Competição,  $M = 3,24$ ,  $DP = 0,83$ , se comparados aos de escolas públicas,  $M = 2,91$ ,  $DP = 0,87$ ,  $F(1, 243) = 20,263$ ,  $p < 0,001$ ,  $r = 0,29$ . No entanto, relataram menos Avoidance (PTEGQ),  $M = 2,4$ ,  $DP = 0,86$  – Privados,  $M = 2,63$ ,  $DP = 0,82$  – Públicos,  $F(1, 243) = 4,183$ ,  $p < 0,042$ ,  $r = 0,14$  (Não houve diferença de idade).



## DISCUSSÃO

A percepção dos alunos mostra que os professores durante os exercícios desenvolvem mais a aprovação social nos meninos do que nas meninas. Mas também, estimulam mais o ego aproximação dos alunos do sexo masculino do que o sexo feminino. Portanto, de acordo com Pappaioannou (2007), enfatizar a aprovação social também é positivo, pois demonstra que o aluno se dedica em grande parte a ações voltadas para orientação tarefa, mostrando o seu engajamento voluntariamente através do esforço. Embora, a aprovação social, observando os resultados, pode estar relacionada ao ego aproximação, já que nesse buscar o desempenho o aluno necessita de se mostrar melhor para ter uma avaliação positiva do seu meio social.

Podemos observar que, o professor ao estimular mais a aprovação social e ego aproximação nos meninos, pode ser um reflexo histórico e cultural onde os estes devem ser bons e possuir boas habilidades motoras para serem aceitos socialmente, relembrando a Educação Física militarista que preparava os homens para serem melhores, mais fortes e mais habilidosos para posteriormente defender o país. Por outro lado, as meninas não recebiam as mesmas cobranças, e então não disputavam e nem queriam buscar desempenho mais que as outras. Mas também, estudos passados acreditavam que as diferenças nas habilidades eram decorrentes apenas de aspectos biológicos, mas as pesquisas de gênero contribuíram para compreender que elas são socialmente construídas (ALTMANN et al.,2011).

Portanto, o professor deve estar preparado para evitar desigualdades entre gêneros numa aula de Educação Física, mas também estar ciente da importância da participação e inclusão de todos, e assim propiciar um equilíbrio de forma ortodoxa no clima motivacional de todos os alunos.

Em relação às escolas públicas e privadas, observa-se que os professores das instituições particulares pressupõe um clima motivacional voltado mais à maestria do que as públicas. Entretanto, o professor da escola pública estimula mais o ego-evitação do que nas escolas privadas. Portanto, pode perceber que a maestria fomenta processos afetivos e cognitivos que facilitam a orientação com a tarefa e promovem a motivação intrínseca.

Partindo desse pressuposto, o professor da escola pública que propicia um clima motivacional voltado mais ao ego evitação e comparações entre os alunos, de

forma direta ou indireta, está promovendo sentimentos de frustração, de desafeto e de embaraço diante da impressão que os outros estão te observando e criticando (ROESER e MIDGLEY, 1996). Em contra partida, a maestria elimina essas sensações de embaraços favorecendo o processo de aprendizagem. As escolas que destacam o desenvolvimento social e o esforço, os alunos sentem os professores mais preocupados e respeitosos.

Com isso, nas escolas públicas em que a comparação social é enfatizada, os estudantes percebem que os professores são mais frios com aqueles que não são habilidosos, logo pode pressupor que os professores devido às condições ruins de trabalho, valorização, apoio da rede pública ou pelo fato de serem concursados podem estar acomodados e/ou se sentem menos incentivados a trabalhar. Portanto, esse descuido pode colaborar para a ênfase competitiva e de comparação social dentro da escola, e deixando a maestria de lado.

Nessa perspectiva, os professores devem buscar o conhecimento sobre as teorias da motivação, e assim observar o comportamento dos seus alunos, além de analisar o contexto social da escola para de forma segura enfatizar as orientações adequadas que possam estimular o maior engajamento dos alunos durante os exercícios. Pois, este estudo nos mostra que diversos fatores podem influenciar nas orientações às metas, seja externo como as condições de trabalho ou interno como a personalidade do aluno.

## CONCLUSÃO

Esse estudo amplia as evidências de que a percepção das metas que o professor enfatiza contribui na orientação às metas dos alunos, e que isso também se aplica em algumas escolas do Distrito Federal. O artigo não teve o objetivo de atribuir valores em relações as metas desenvolvidas pelos professores, mas analisar e contextualizar, de acordo com outros estudos, o clima motivacional mais apropriado para o desenvolvimento de ensino/aprendizagem em determinados momentos.

A partir dos resultados, pode ser feito novos estudos a fim de entender o porquê da ocorrência das diferenças nas escolas públicas e privadas, além das diferenças entre o gênero. Mas também, compreender a finalidade do professor em fixar somente a um tipo de meta a ser desenvolvida em suas aulas, ao invés de analisar e estudar as melhores variáveis a serem aplicadas em cada situação da aula, já que são ortogonais.

Podemos perceber que, pesquisas dessa natureza são fundamentais para que os professores conduzam de forma consciente as aulas a fim de estimular comportamentos mais adequados e efetivos para o desenvolvimento pessoal de seus alunos.

## REFERÊNCIAS

- ACCORSI, D. M. P; BZUNECK, J. A; GUIMARÃES, S. E. R. **Envolvimento cognitivo de universitários em relação à motivação contextualizada.** *Psico-USF*, v.12, p. 291-300, 2007.
- ALTMANN, H; AYOUB, E; AMARAL, S. C. L. **Gênero na prática docente em Educação Física: “ Meninas não gostam de suar, meninos são habilidosos ao jogar?”.** *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 19, p. 491-501, 2011.
- BETTI, M. **O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física.** *Discorpo*, n. 3, p. 25-45, 1994.
- BETTI, M; ZULIANI, L. R. **Educação Física Escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas.** *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, Bauru- SP, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002.
- 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.
- DÍAZ, M; AGUADO, R. **Perceived competence of experienced physical education teachers about the task as a didactic resource.** *Retos*, v. 22, p.16-18, 2012.
- DUDA, J; BALAGUER, I. **Coach-created motivational climate.** En S. Jowet & D. Lavallee (Eds.). *Social Psychology in Sport*, p. 117-130. Champaign, IL.: Human Kinetics, 2007.
- ELLIOT, A. **Integrating the “classic” and “contemporary” approaches to achievement motivation: A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation.** In M. Maehr & P. Prinrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement*, vol. 10, p. 243-279. Greenwich, CT: JAI Press, 1997.
- MAEHR, M; NICHOLLS, J. **Culture and achievement motivation: a se-cond look.** In N. Warren (Ed.), *Studies in cross-cultural psychology*, v. 3, p. 221-267. New York: Academic Press, 1980.
- NICHOLLS, J. **Achievement Motivation: Conceptions of Ability, subjective experience, task choice, and performance.** *Psychological Review*, v. 91, p. 328-346, 1984.
- NTOUMANIS, N; BIDDLE, S. **A review of motivational climate in physical activity.** *Journal of Sports Sciences*, v. 17, p. 643- 665, 1999.
- OLIVEIRA, K. L; BZUNECK, J. L; RUFINI, S. E. **A qualidade da motivação em estudantes do Ensino Fundamental.** *Paidéia*, Londrina, v. 22, n. 51, p. 53-62, 2012.

PAPPAIOANNOU, A. **Differential perceptual and motivational patterns when different goals are adopted.** *Journal Of Sport & Exercise Psychology*, v. 17, p. 18-34, 1995.

PAPPAIOANNOU, A; TSIGIILIS, N; KOSMIDOU, E. . **Measuring perceived motivacional climate in physical education.** *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 26, p. 236-259, 2007.

PIEDRA, J.; GARCÍA-PÉREZ, R.; FERNÁNDEZ-GARCÍA, E; REBOLLO, M.A. **Brecha de gênero en educación física: actitudes del profesorado hacia la igualdad / Gender gap in physical education: teachers' attitudes towards equality.** *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, v. 14, n. 53, p. 1-21, 2014.

QUEIROZ, G. R. P. C; BARBOSA-LIMA, M. C. A. **Conhecimento científico, seu ensino e aprendizagem: atualidade do construtivismo.** *Ciência & Educação*, v.13, p. 273-291, 2007.

REEVE, J. **Self-determination theory applied to educational settings.** In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of self-determination research*, p. 183-203. Rochester, NY: University of Rochester Press, 2004.

ROESER, R.W; MIDGLEY, C. **Perceptionas of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging.** *Journal os Educational Psychology*, v. 3, p. 408-422, 1996.

RUIZ-JUAN, F. **Validez de constructo interna y externa Del AGQ y PTEGQ em español,** *anales de psicología*, v.31, n. 2, p.626-635, 2015.

RUIZ-JUAN, F. **Propiedades psicométricas de la versión en español del Achievement Goals Questionnaire.** Manuscrito aceptado para su publicación. *Anales*, v. 30, p. 745-755, 2014.

RUIZ-JUAN, F; PIERÓN, M; ZAMARRIPA, J. **Versión española del “Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire (TEOSQ)”** adapta-do a Educación Física. *Estudios de Psicología*, v. 32, p. 179-193, 2011.

SAMULSKI, D. **Psicología do esporte: teoria e aplicação prática.** Belo Horizonte, Imprensa Universitária/ UFMG, 1995.

TZETZIS, G; GOUDAS, M; KOURTEISSIS, T; ZISI, V. **The relation of goal orientations to physical activity in physical education.** *European Physical Education Review*, v. 8, p. 177-188, 2002.