

A MOTIVAÇÃO DE ADOLESCENTES PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO EM ESCOLAS ESTADUAIS DE DOURADOS, MS

BENEVIDES, Jhony¹ (jhony-sb@hotmail.com)

ZILIANI, Rosemeire² (RosemeireZiliani@ufgd.edu.br)

RESUMO: O objetivo do trabalho foi compreender alguns dos fatores que influenciam a motivação para as aulas de educação física e verificar se estudantes do ensino médio de escolas estaduais da cidade de Dourados-MS estavam motivados intrínseca e extrinsecamente ou desmotivados para participar das aulas. Muitos estudos já comprovaram a importância da motivação no contexto escolar. Duas das categorias desse estado psicológico são a motivação intrínseca, que está associada à vontade e o interesse próprio da pessoa para se envolver na atividade com um sentimento prazer para realiza-la e, a motivação extrínseca, que está relacionada a objetivos externos a pessoa, ela impulsiona o sujeito para obter um prêmio ou evitar uma punição. A desmotivação é ausência de motivação. **Introdução:** os fatores relacionados positiva e negativamente a motivação abordados neste trabalho foram: o professor como agente motivador, o ambiente ou clima da aprendizagem, o aluno e os conteúdos. **Objetivos:** Verificar se os estudantes estavam motivados intrinsecamente, extrinsecamente ou desmotivados para as aulas de educação física **Metodologia:** 100 estudantes do ensino médio de ambos os sexos na faixa etária de 15 a 19 anos com média de idade $\pm 16,2$ responderam o questionário elaborado por Kobal (1996) que contém 32 questões, 16 sobre motivação intrínseca e outras 16 sobre motivação extrínseca. Foi realizada a estatística dos dados por meio do Test- T. **Resultados:** constatou-se que os alunos estavam motivados intrinsecamente para as aulas; não foi possível afirmar se estavam ou não motivados extrinsecamente, porque a maior parte das respostas para essa motivação foi o item “Estou em dúvida”. **Considerações Finais:** Com base nos estudos sobre o tema, sugere-se que para aumentar a motivação nas aulas de educação física, o professor forneça apoio de autonomia, proporcione um ambiente ou clima de aprendizagem voltado para tarefa, que haja uma aceitação social e sentimentos de afiliação entre os estudantes e aulas com conteúdos variados e interessantes.

Palavras-chave: Motivação. Educação Física. Estudantes.

¹ Graduado em Educação Física - UFGD

² Docente da Faculdade de Educação (FAED)/UFGD

ABSTRACT: The aim of this work was to understand some factors that influence motivation to physical education classes and to verify if students at high school from two state schools in the city of Dourados- MS were intrinsic and extrinsic motivated or unmotivated to take part in classes. Many studies have already confirmed the importance of motivation at educational context. Two categories of this psychological condition are intrinsic motivation, that is associated to the person's own will and interest for engaging in the activity with a pleasure feeling to do it and the extrinsic motivation, which is related to the person's external goals. It drives the subject to get a prize or to avoid the punishment. The unmotivated is motivational absence. Introduction, the positive and negative motivational factors approached in this work were: the teacher as a motivational agent, the ambience or learning climate, the student and the contents. Goals verify if the students were intrinsically motivated, extrinsically motivated or to take part in classes. Methodology, 100 high school students both sexes at age group from 15 to 19 years with averaged age of $\pm 16,2$ answered the questionnaire elaborated by Kobal (1996) that contains 32 questions, 16 about intrinsic motivation and others 16 about extrinsic motivation. It was made the statistical analysis of data through Test- T. Results it was found that the students were motivated intrinsically to classes, it was not possible affirm if they were or not extrinsically because the larger of answers to this motivation was the item "I am in doubt". Final Considerations Based on studies about the topic, it suggests to enhance the motivation at the physical education classes, the teacher provides autonomy support, provides an environmental learning or an climate turned to task that there is a social acceptance and relatedness feelings between students and classes with varied and interesting contents.

Keywords: Motivation. Physical Education. Students.

INTRODUÇÃO

A motivação no contexto educacional e esportivo tem sido muito pesquisada, pois tem considerável influência no processo de ensino-aprendizagem, na realização de tarefas, mudanças de comportamentos, adesão e manutenção em atividades físicas e programas de exercícios físicos.

São vários os conceitos de motivação embora não haja um consenso entre os estudiosos do tema. Na aprendizagem a motivação, está relacionada a motivos, fatores internos, que influenciam diretamente no comportamento, dando início, dirigindo e integrando o envolvimento de uma pessoa, seja numa simples participação em atividades ou num maior envolvimento com sua

aprendizagem, afetando a atenção e o desempenho. Definições mais simples foram propostas por Sage (1997), que conceitua motivação como direção e intensidade do esforço ou conforme Weinberg e Gould (2001), que tratam a motivação para realização, como a orientação de uma pessoa para lutar pelo sucesso, persistir ante ao fracasso e experimentar orgulho por suas realizações.

Duas importantes categorias da motivação frequentemente utilizadas nas pesquisas sobre a temática são a motivação intrínseca e a extrínseca (NUNES; SILVEIRA, 2011). A primeira se relaciona ao prazer, ao interesse, ao envolvimento do indivíduo por si mesmo na atividade ou tarefa, sem esperar recompensas por isso, é o tipo de motivação mais valorizada e a mais difícil de despertar e manter. Por outro lado, a motivação extrínseca é mais ligada a fatores externos como: receber prêmios, como um troféu ou dinheiro; mostrar suas capacidades e habilidades e ser reconhecido ou admirado pelos demais, como forma de recompensa social; ou, evitar uma punição no contexto educacional por obter nota baixa em avaliação; podem ser exemplos.

A desmotivação é a ausência de motivação. Demers e Legault (2006) afirmam que há varias formas de desmotivação e elas podem ser abordadas como uma construção multidimensional. Segundo a teoria da autodeterminação, quatros aspectos de pensamento e julgamento feito pelo aluno são determinantes para desmotivação: crenças nas habilidades, julgamento da capacidade do individuo por ele mesmo; convicção que ele tem para desempenhar com sucesso um comportamento ou alcançar um resultado exigido (alta eficácia). Crença no esforço, capacidade ou desejo do estudante para investir energia ou esforço para alcançar um resultado. Valor da tarefa, se o efeito da tarefa ou atividade não é importante. Característica da tarefa, quando a tarefa é julgada desinteressante, tediosa, árdua ou rotineira.

Percebe-se que a motivação tem um papel fundamental para a aprendizagem e que a sua falta ou baixo indice prejudica o processo de ensino-aprendizagem; há ainda uma observável carência de motivação entre os estudantes do ensino médio para participarem das aulas, aspecto este que determinou a escolha desse tema para a pesquisa, pela sua relevante importancia científica e social para a area da Educação Física Escolar.

Este artigo está organizado em duas partes. Na primeira foi apresentada a metodologia da pesquisa bibliográfica e de campo. Na segunda foi apresentado o levantamento das produções científicas sobre o tema e os procedimentos utilizados para a coleta de dados e analise dos resultados obtidos.

O objetivo do estudo foi socializar resultados de pesquisa de conclusão do curso de graduação sobre a motivação de estudantes para as aulas de educação física. A pesquisa buscou descrever quais são alguns dos fatores que determinam a motivação para as aulas de educação física e se os alunos no ensino médio em duas escolas de Dourados, MS estavam motivados intrínseca e extrinsecamente ou desmotivados para as aulas.

1 METODOLOGIA DA PESQUISA BIBLOGRÁFICA E DE CAMPO

Para o mapeamento das produções sobre a temática que dessem base teórica a esse estudo, foram realizadas buscas em periódicos nacionais disponíveis na *Scientific Electronic Library Online*- Scielo e no Banco de dados da *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior* - CAPES, nos quatro primeiros dias de fevereiro de 2016, cujos resultados foram apresentadas no item 1 deste artigo.

Nas buscas foram usadas as palavras-chave motivação, educação física e ensino médio. Para delimitar os estudos da literatura científica nacional que apoiassem esse trabalho e na literatura científica estrangeira foi usado como critério de seleção que os estudos não tivessem mais de dez anos de publicação. Foram selecionados 17 estudos, nacionais e estrangeiros, que tratavam especificamente da motivação dos estudantes de ensino médio para as aulas de Educação Física.

A pesquisa de campo utilizou metodologia quantitativa de caráter descritivo. Segundo Gil (2010, p. 235), “São incluídas neste grupo as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

A amostra foi composta por 100 estudantes, 64 meninas e 36 meninos, que possuíam uma faixa etária de 15 a 19 anos com idade média de 16, 2 anos. Com uma seleção não probabilística, os sujeitos foram escolhidos por serem estudantes de duas escolas parceiras do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) da UFGD.

Para coleta de dados foi utilizado o questionário elaborado por Kobal (1996). O instrumento contém 32 afirmações (questões fechadas), 16 se referem à motivação extrínseca e as outras 16 tratam da motivação intrínseca, as respostas das questões são fornecidas por meio de uma escala denominada LIKERT: 1- discordo muito; 2- discordo; 3- Estou em dúvida, 4- concordo e 5 - concordo muito. Marzineck (2004) e Neto (2012) usaram esse instrumento em seus estudos, entretanto nenhuma pesquisa confirmou a validade e confiabilidade do mesmo.

Quanto aos procedimentos e questões éticas, primeiramente foram feitos contatos com as escolas para saber se elas tinham interesse e aceitavam participar da pesquisa. Uma carta de apresentação foi entregue aos diretores, após o aceite das instituições, foram entregues aos alunos o termo de livre consentimento para que seus pais os autorizassem a participar do estudo. Aos que trouxeram os termos assinados nos dias seguintes (20 e 21 de março de 2016), o pesquisador aplicou os questionários dentro das salas, durante as aulas de educação física, durante o preenchimento dos mesmos as dúvidas surgidas foram esclarecidas.

A análise estatística dos dados foi feita no software estatístico SPSS versão 20, foram feitos TEST-T para análise descritiva das respostas das amostras total e independentes, observando o nível de significância de 5%. Cada afirmação do questionário foi tratada como variável dependente, algumas mostraram uma correlação significativa. De acordo com Gil (2010, p. 29) “Define-se classicamente como variável tudo aquilo que pode assumir diferentes valores numéricos”. Idade e sexo foram tratados como variáveis independentes.

2.1 AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS SOBRE A TEMÁTICA

Bozza e Franco (2007) afirmam que a Educação Física vem passando por várias dificuldades, uma delas relacionada à falta de motivação dos estudantes para as aulas. É bem notável essa situação em muitas escolas, principalmente entre os alunos do ensino médio, algumas das causas analisadas por este trabalho e que explicam esse problema encontrado nas escolas são: a atuação do professor como um agente motivador; o ambiente ou clima de aprendizagem; os fatores de apoio social, autonomia e afiliação e os conteúdos aplicados nas aulas.

Professor como agente motivador

O professor desempenha um papel central na motivação dos alunos, ele quem incentiva e auxilia aos estudantes nas suas necessidades, dificuldades e expectativas, quem planeja as aulas e as atividades motivadoras, quem cria um ambiente motivador para aprendizagem.

Há uma gama significativa de estudos sobre esse aspecto, como os trabalhos de Kersey e Spray (2013) e, Dimmock, *et al.* (2013), que afirmam o quão decisivo é a atuação do professor na determinação da vontade e engajamento de seus alunos nas aulas. Uma questão abordada nestes dois estudos é o apoio de autonomia fornecido pelo docente e percebido pelos discentes. Herens, *et al.* (2015) explicitam que o apoio de autonomia é fornecido quando os professores identificam e desenvolvem os interesses pessoais dos estudantes. Segundo esses autores para que isso aconteça os docentes usam estratégias como: usar uma linguagem convidativa, solicitar o ponto de vistas dos discentes, oferecer escolhas significativas, criar oportunidades para tomada de decisão; tais estratégias possibilitam que os alunos percebam que seus interesses e opiniões são valorizados e fundamentais na sua aprendizagem, contribuindo para melhorar a motivação autônoma.

A motivação mais autônoma é outro estado psicológico que contribui para a motivação intrínseca e permite que haja: tomadas de iniciativas, engajamento e maior participação sem que o professor tenha que constantemente incentivar os alunos para essas ações, também tem sido a associada a outros importantes resultados. Decy e Ryan (2008) apontam que pesquisas comprovaram que a motivação autônoma foi encontrada como promotora de importantes resultados na aprendizagem dos alunos: maior criatividade (KOESTNER, *et al.*, 1984), melhores notas (BLACK, DECI, 2000); aumento e persistência na escola e em atividades esportivas (PELLETIER, FORTIER, VALLERAND, BRIERE, 2001; VALLERAND, BISSONETTE, 1992); comportamento e estilos de vida mais saudável (PELLETIER, DION, SLOVENIC-D'ANGELO, REID, 2004). Decy e Rayn (2008 apud CHIRKOV, 2001), relataram que o apoio de autonomia dado por professores, tanto na Rússia como nos EUA, foi importante para estudantes do ensino médio internalizar a motivação para os trabalhos escolares, sentirem-se bem consigo mesmos e estarem bem ajustados.

Ainda, Lodewik e Pibus (2013) investigaram os fatores que faziam jovens Canadenses permanecerem nas escolas para aulas extracurriculares facultativas de educação física; segundo esses autores foi constatado nos estudantes que permaneciam nas aulas, uma porcentagem mais significativa de apoio de autonomia, crença na auto eficácia, valorização da tarefa, maiores notas na disciplina e níveis maiores de exercício físico durante a semana, se comparados aos que não permaneciam; esses últimos ainda apresentavam menor autodeterminação associada a menos esforço e persistência nas aulas.

Após essa relevante constatação dos benefícios do apoio de autonomia e da motivação autônoma percebe-se que os professores poderiam incentivados a dar esses suportes durante suas atividades didáticas. É interessante que tenham consciência do quanto o conhecimento sobre os processos e influências das motivações podem aprimorar suas atuações na sala de aula. A esse respeito Rocha (2009, p. 11) afirma: “Sabemos a importância que assume o professor e espera que os mesmos conheçam os estudos sobre a motivação e que reflitam sobre a sua postura na maneira de conduzir as aulas”. Herens *et al.* (2015) enfatizam a necessidade de uma eficiente formação de professores no que diz respeito a motivação.

Se por um lado está comprovado que o professor exerce uma grande influência na motivação de seus alunos, dando-lhes apoio na autonomia que afetará a motivação autônoma, por outro, também foi constatado que podem contribuir para a baixa motivação ou desmotivação dos discentes, conforme suas ações didáticas. Uma das ações pesquisadas é o chamado “ensino controlador”.

Conforme o estudo de Camacho *et al.* (2015), as características do ensino controlador são bruscas estratégias de controle: punição, gritos e uso de linguagem controladora; os pesquisadores também afirmam que ainda há estratégias controladoras mais disfarçadas, como fazer os alunos sentirem-se envergonhados, culpados e ansiosos. Segundo esse recente estudo, tal forma de condução das aulas tem sido associados a uma maior probabilidade de os alunos se sentirem pressionados, duvidar de suas capacidades e pensar que os professores não gostam deles. A pesquisa ainda aponta que essa característica de ensino fazia alguns alunos ter a tendência de se opor diretamente à autoridade do professor, desafiando seus pedidos e expectativas controladoras.

Outro problema apontado, constatado também em escolas brasileiras, refere-se à desmotivação dos próprios professores para ministrar as aulas; isso acontece por várias razões: falta de estrutura nas escolas, escolas/colégios que possuem apenas uma quadra, que por vezes duas turmas têm que dividi-la, além do escasso ambiente para prática da aula. Há ainda o elevado número de alunos por turma, dificultando uma atenção mais personalizada para os diversos interesses e motivações individuais dos adolescentes; o número insuficiente ou a falta de materiais para executar aulas interessantes, nas quais todos e todas poderiam participar ativamente; necessidade de trabalhar em duas ou mais escolas; falta de apoio da coordenação e direção escolar, para captar recurso e implantar projetos, pois às vezes a cúpula administrativa da instituição escolar também não possui motivação para um maior êxito no processo de ensino-aprendizagem; adiciona-se a esses a baixa remuneração, entre outros aspectos.

Ambiente ou clima de aprendizagem

Um fator associado ao aumento ou melhora da motivação é o clima ou ambiente da aprendizagem, que envolve o relacionamento entre professor e alunos e a interação dos alunos com os seus pares de turma. Quando o clima é amigável há no contexto o ambiente voltado para a tarefa, enfatizando a aprendizagem e a cooperação, o contrário ocorre no ambiente envolvendo o ego, caracterizado pelo foco no vencer e na rivalidade entre membros do time. Conforme a orientação do ambiente proporcionado existe também o *feedback*, informação dado pelo professor a respeito das ações e progresso do aluno na realização de suas atividades nas aulas; essas informações podem ser de correção de certo movimento, elogio ou crítica e são interpretadas de maneiras positivas e negativas. Kobal (1996) relata que o *feedback* que promove a competência aumentará a motivação intrínseca e o que conduz a sensação de incompetência diminuirá esta mesma motivação.

O relacionamento entre professores alunos e entre alunos e seus colegas é tido como um fator de importante influência no aumento ou diminuição da motivação. Decy e Ryan (2008) mostram que pode ocorrer uma frustração quando a interação entre professor e alunos e entre esses e seus colegas são frias, pouco amigáveis e indiferentes. Supõe que para saber as motivações, interesses dos alunos para aula o professor precisa ter uma relação mais próxima a eles. Por outro lado, a afiliação é um grande motivo para os alunos se engajarem em atividades físicas. Para Kobal (1996, p. 28), “motivo de afiliação: é a necessidade de se estar entre pessoas numa relação afetiva. A presença dos amigos é mais importante que a execução da tarefa em si”.

Dimmock *et al* (2013) apontaram nos resultados de seus estudos que os alunos relataram maior convicção na auto eficácia quando eles sentiram que seus professores criaram um ambiente de maior apoio de autonomia e proximidade entres colegas e entre eles e professor. Kobal (1996 apud SERPAS, 1990) verificou que os aspectos afiliativos relacionados ao prazer e ao divertimento, pareciam fundamentais para participação desportiva de jovens portugueses.

Inversamente, a constatação de ter poucos amigos vai ao encontro da baixa motivação para as aulas. Barros, M; Barros, S, *et al.* (2015) concluíram como resultado do estudo que fizeram sobre a associação entre atividade física, participação em educação física e isolamento social entre os adolescentes, que as meninas que participavam mais das aulas de educação física tinham menor chance de ter poucos amigos, comparadas aquelas que não participavam. Segundo a pesquisa a participação nas aulas ajuda a evitar o isolamento social entre as moças.

Os alunos

Estudantes possuem diferentes interesses nas aulas, mas todos e todas quando estão na adolescência passam por série de mudanças físicas, psicológicas e emocionais, que afetam diretamente suas vidas no contexto familiar, escolar, e com pessoas de convivência mais próximas:

Esta fase de transição da vida infantil para a vida adulta é caracterizada por uma série de transformações corporais e psíquicas as quais têm influência direta no comportamento da pessoa. Estas mudanças ocorrem tanto nos meninos quanto nas meninas, mas algumas são diversas em cada sexo, tanto na sua estrutura como no tempo em que ocorrem. ‘É nesta fase que os adolescentes manifestam uma preocupação extremada com seu corpo em transformação, principalmente comparando-o com os padrões veiculados pela mídia’. Uma “serie de indagações passa por suas mentes, tomando-os muitas vezes instáveis em seu temperamento e ansiosos.” (KOBAL, 1996, p. 37).

Desse modo, nota-se outro problema que enfraquece a motivação para a aula, principalmente entre as meninas, e a insatisfação e descontentamento com o corpo, que provoca ansiedade física e social, preocupações em sofrer uma avaliação negativa da aparência corporal. Cox, French, *et al.* (2011 apud HART et al.,1989) fizeram um estudo sobre ansiedade física social na educação física com ligações a motivação e ao comportamento. Os resultados revelaram que a ansiedade física social predizia negativamente a motivação autônoma, desmotivação e evitava participação nas aulas; outro resultado relevante apontado foi que um ambiente de apoio à motivação autônoma e de aceitação social entre os colegas de classe (afiliação), ajuda a proteger contra experiências negativas sobre esse tipo de ansiedade. Lodewik e Pybus (2013) também confirmaram que as meninas têm mais preocupações sociais com o próprio corpo.

Conforme a relevância dessas preocupações e acontecimentos na saúde, os conteúdos aplicados nas escolas, o ambiente da aula e as orientações dos professores poderiam ter também a finalidade de desconstruir criticamente esses discursos vinculados nos meios de informação, alertar paras as consequências negativas de alguns distúrbios como a anorexia e a vigorexia, dos interesses econômicos e ideológicos por trás da cultura do “culto ao corpo” e conscientizar dos benefícios da educação física, da atividade e exercícios físicos fora da aula, para que possam refletir e agir da melhor maneira para buscar e ou manter o bem estar.

O aspecto biopsicossocial, que está ligado ao bem estar, influencia diretamente na motivação dos adolescentes para participarem das aulas, Marzinek (2004) exemplifica que uma desmotivação orgânica ocorre quando os estudantes dormem mal ou dormem poucas horas por dia, devido ao trabalho ou quando não se alimentam corretamente, segundo o autor uma queda na motivação pode

ocorrer quando os adolescentes estão preocupados com algum problema de ordem familiar ou com um grupo de amigos.

Na questão social a busca para definição do futuro profissional muitas vezes também a afeta a participação nas aulas de educação física, principalmente no último do ensino médio, no qual muitos estudantes estão preocupados com o vestibular/Enem e ou na procura de trabalho. Bozza e Franco (2007) constataram no estudo que fizeram sobre a motivação de alunos de uma escola particular, que a motivação para as aulas diminuía do início ao fim do ensino médio, os resultados da pesquisa afirmaram que nos primeiro, segundo e terceiro anos a quantidade de estudantes motivados para aula eram 64%, 58% e 32% respectivamente; segundo os autores a busca na definição do futuro profissional e acadêmico e a falta de novos conteúdos poderia explicar a situação. É realmente preocupante que no último ano menos de um terço dos alunos possua motivação para a aula; faz-se necessário investigar mais esse aspecto da situação. Na pesquisa de Hanauer (2009) alguns estudantes disseram que um dos fatores que desmotivavam para aula, era o fato de ficarem suados. Logo, nota-se um problema de infraestrutura de muitas escolas brasileiras, por não possuírem vestiário.

Conteúdos

O conteúdo pode ser um dos aspectos que mais contribui para baixa motivação e até a desmotivação total dos discentes nas aulas. Na maioria das vezes as aulas práticas de educação física no ensino médio se baseiam nos tradicionais quatro esportes de quadra: voleibol, basquetebol, handebol e futsal. Em muitos casos nem mesmo a progressão pedagógica é aplicada, o ensino de ações técnicas e situações táticas mais aprofundadas do primeiro ao último ano do ensino médio, nestes jogos esportivos coletivos poderia deixar as aulas menos rotineiras. A respeito disso no trabalho de Bozza e Franco e (2007) 42 dos alunos relataram que as aulas parecem ser muito monótonas, pois só se baseia em esportes com bolas, geralmente jogados na quadra onde ocorre uma permanência por muito tempo na mesma atividade.

Outra constatação dessa situação foi revelada no estudo de Moreira e Pereira (2005), que investigou a participação dos alunos no ensino médio nas aulas de educação física, para tal estudo, fizeram uma pesquisa de campo observando 80 horas/aula, constataram que em 75% delas os esportes eram usados como conteúdo. Os autores concluíram que há uma forte relação entre a atuação do professor, o conteúdo proposto e a expectativa dos alunos e que é necessário planejar aulas mais atrativas e motivadoras. “O docente, ao planejar suas aulas deve pensar sempre em motivar seus alunos, deve planejar conteúdos que se adaptem a fase, e ao interesse dos discentes em questão. Precisamos sempre lembrar que as aulas devem se adaptar aos alunos e não os mesmos a elas.” (FRANCO e BOZZA, 2007, p. 12). Em vários casos os conteúdos de interesse dos alunos não estão contidos no Projeto Político Pedagógico da escola, várias instituições de ensino exigem que seus professores planejem suas aulas seguindo rigorosamente esse documento norteador, logo o docente pode ter dificuldade para planejar e aplicar atividades inovadoras que aumentem o interesse do indivíduo e a motivação dele na aula.

Para elevar a motivação é necessário que haja opções de escolha de acordo com os interesses dos alunos. Darido (1999) revelou que, numa iniciativa de uma escola de vanguarda na capital de São Paulo, que além dos esportes, a inclusão de variadas atividades físicas: danças, jogos, ginástica, lutas, capoeira e circo; resultou numa diminuição de desistências de alunos para as aulas de educação física; noutra escola da mesma região que oferecia opções de ginástica aeróbica e *step*, o

número de alunas que pediam dispensa das aulas foi reduzido pela metade. Infelizmente a maioria das escolas não oferece essa gama diversificada de atividades.

Outra pesquisa que reafirma os benefícios do fornecimento de escolha aos discentes foi realizada por Todorovich (2007). O objetivo era investigar se ao oferecer aos estudantes de Ensino Médio uma opção de escolha sobre o que eles gostariam de praticar nas aulas de educação física poderia haver aumento de motivação autônoma, percebido apoio de autonomia e níveis de atividade física. Os resultados mostraram que em alguns formatos de escolha os estudantes do grupo de intervenção exibiram significativamente maiores níveis de atividades físicas na aula; o grupo controle apresentou menos positiva percepção de autonomia associada com a falta de escolha. Concluiu-se que oferecer opções nas lições e nas aulas pode encorajar as percepções de apoio de autonomia e aumento dos níveis de atividade física. Uma das conclusões do estudo foi que ao oferecer escolhas pode haver maior: engajamento nas atividades físicas, melhores percepções das aulas, escolhas informadas e orientadas, além de melhorar e sustentação de maiores níveis de atividade física fora da escola.

Outro aspecto de grande relevância é a falta ou poucas atividades recreativas e lúdicas, muitas vezes deixado lado no planejamento das atividades, o divertimento e alegria certamente contribuem para motivação e para bom clima da aula. Hanauer (2009) constatou que em geral, todos têm interesse e motivação para a aula e o que os alunos mais gostavam e o que faziam ficar motivados nas aulas eram jogos recreativos, atividades diferenciadas e modalidades desportivas. Partindo desse princípio, de que inicialmente os alunos e alunas já são motivados para aula, todos os fatores que influenciam positivamente a motivação deveriam ser ajustados aos estudantes para que pudessem ser contemplados com todos os benefícios que a educação física pode promover.

2.2 Resultados da pesquisa de campo

A seguir foram apresentados os resultados obtidos com a aplicação do questionário e a análise dos mesmos.

Tabela 1: Medias e desvio padrões obtidos nas questões sobre motivação intrínseca.

Motivações Intrínsecas						
Questões	Itens	Total		Sexo		P
		M	DP	Masculino	Feminino	
1. Participo das aulas de Educação Física	Gosto de atividades físicas	4,27	± 0,89	4,58±0,55	4,10±0,99	0,008*
	As aulas me dão prazer	3,60	± 1,05	3,86±0,89	3,46±1,11	0,070

por que:					
	Gosto de aprender novas habilidades	4,08 ± 0,98	4,11±0,85	4,06±1,05	0,822
	Acho importante aumentar meus conhecimentos sobre esportes e outros Conteúdos	4,13 ± 1,06	4,19±0,88	4,09±1,15	0,663
	Sinto-me saudável com as aulas	4,13±0,99	4,42±0,55	3,96±1,14	0,101
2. Eu gosto das aulas de educação Física quando:	Aprendo uma nova habilidade	4,02 ± 1	4,05±0,98	4 ±1,03	0,794
	Dedico-me ao máximo à atividade	3,91 ± 1,02	4,13±0,86	3,79±1,09	0,108
	Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula	3,98 ± 1,02	4,13±0,83	3,90±1,11	0,277
	As atividades me dão prazer	3,80 ± 1,06	4,08±0,90	3,64±1,17	0,003*
	O que aprendo faz eu querer praticar mais	4,03 ± 0,97	4,19±0,92	3,93±1	0,209
	Movimento meu corpo	4,18 ± 1,04	4,35±1,01	4,09±1,05	0,248
3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:	Não consigo realizar bem as atividades	3,28 ± 1,33	3,11±1,30	3,37±1,35	0,345
	Não sinto prazer na atividade proposta	2,92 ± 1,29	2,91±1,31	2,92±1,28	0,985
	Quase não tenho oportunidade de jogar	2,60 ± 1,28	2,37±1,21	2,73±1,31	0,186
	Exercito pouco meu corpo	2,81 ± 1,26	2,63±1,26	2,92±1,26	0,289
	Não tenho tempo para praticar tudo que gostaria	3,23 ± 1,33	3,27±1,32	3,20±1,35	0,791

(M = média, DP = desvio padrão e P = significância).

(P referente à amostra total. * < 0,05).

Conforme os valores das escalas, as respostas concordantes foram atribuídas aos valores de média 4; as discordantes com as pontuações com medias 2 e os scores com 3 pontos em média corresponderam a opção estou em dúvida. Foram feitos Test-t para a amostra total e para as amostras independentes. Nos resultados referentes à motivação intrínseca, *Tabela 1*, verificou-se que em seis de dezesseis afirmações os estudantes assinalaram a opção “Estou em dúvida”, sendo elas:

- “As aulas me dão prazer”
- “Dedico-me ao máximo à atividade”.
- “Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula”.
- “As atividades me dão prazer”.
- “Não consigo realizar bem as atividades”.
- “Não tenho tempo para praticar tudo o que gostaria”.

Não se pode afirmar que estejam desmotivados ou motivados nesses aspectos. É importante os alunos terem uma avaliação positiva sobre as características e valores dos conteúdos, das aulas para que possam ter um envolvimento mais positivo e participativo com as mesmas. A presença do professor na sala de aula no momento da aplicação do questionário pode ter feito muitos estudantes responderem “Estou em dúvida” em vez de “Discordo”, aspecto que poderia ter sido considerado no estudo.

Os estudantes concordaram nas afirmações:

- “Gosto das atividades físicas”.
- “Gosto de aprender novas habilidades”.
 - “Acho importante aumentar meus conhecimentos sobre esportes e outros conteúdos”.
 - “Sinto-me saudável com as aulas”.
 - “Aprendo uma nova habilidade”.
 - “O que aprendo faz eu querer praticar mais”.
 - “Movimento meu corpo”.

Segundo Hanauer (2009) em geral os estudantes tem interesse e motivação para as aulas. As respostas positivas dos alunos para essas quatro afirmações apresentadas no parágrafo anterior evidenciam isso. Apontam que há interesse e consciência dos benefícios da participação nas aulas, de acordo com algumas dessas respostas positivas, é possível inferir que os estudantes se sentem motivados intrinsecamente.

Decy e Ryan (2008) afirmam que a demonstração de interesse no que se está fazendo, exibição de curiosidade, o trabalho para dominar desafios e o estímulo para explorar o novo são indícios dessa mais valorizada motivação. Houve também respostas discordantes nas afirmações que não associadas ao favorecimento da motivação:

- “Não sinto prazer nas atividades proposta”.
- “Quase não tenho oportunidade de jogar”.
- “Exercito pouco meu corpo”.

Com apoio de Moreira e Pereira (2005) podemos supor que as aulas nas escolas pesquisadas não são monótonas e excludentes. Em dez das dezesseis afirmações foi verificado que os estudantes possuem motivação intrínseca. Observamos que os meninos possuem maior motivação intrínseca que as meninas, esses resultados confirmam as outras pesquisas semelhantes (MARZINECK, 2004 e NETO, 2012).

Cabe aos professores, aos colegas de classe, aos próprios alunos, entre outras pessoas no ambiente da aula e no contexto educacional manterem ou aumentar essa motivação intrínseca, pois ela não é estável, conforme as mudanças ou acontecimentos pessoais, sociais e ambientais pode diminuir.

A seguir, conforme Tabela 2, foram apresentados os resultados sobre motivação extrínseca.

Tabela 2: Medias e desvio padrões obtidos nas questões sobre motivação extrínseca

Motivações Extrínsecas					
Questões	Itens	Total M ± DP	Sexo		P
			Mas	Fem	
1. Participo das aulas de Educação Física Por que:	Faz parte do currículo da escola	3,41 ± 1,37	3,36±1,37	3,43±1,39	0,788
	Estou com meus amigos	3,64 ± 1,12	3,80±1,03	3,54±1,17	0,273
	Meu rendimento é melhor que o dos meus colegas	2,54 ± 1,20	2,54±1,19	2,55±1,21	0,968
	Preciso tirar boas notas	3,69 ± 1,33	3,52±1,37	3,79±1,32	0,360
	Esqueço das outras aulas				

2. Eu gosto das aulas de educação Física quando:		3,45 ± 1,36	3,16±1,44	3,61±1,30	0,119
	O professor e/ou meus colegas reconhecem minha atuação	3,41 ±1,04	3,52±1,02	3,34±1,06	0,410
	Sinto-me integrado ao grupo	3,91 ± 1,05	4,08±0,76	3,81±1,18	0,178
	Minhas opiniões são aceitas	3,52 ± 1,19	3,52±1,08	3,52±1,25	0,981
	Sinto-me melhor que meus colegas	2,64 ± 1,27	2,72±1,32	2,60±1,25	0,657
3. Não gosto das aulas de Educação Física quando:	Não me sinto integrado ao grupo	3,10 ±1,38	3,44±1,27	2,90±1,41	0,622
	Não simpatizo com o professor	2,52 ±1,36	2,65±1,37	2,44±1,37	0,471
	O professor compara meus rendimentos com o do outro	2,66 ±1,35	2,55±1,27	2,72±1,40	0,556
	Meus colegas zombam de minhas falhas	2,79 ±1,39	2,61±1,29	2,89±1,45	0,333
	Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que outros	3,48 ± 1,39	3,27±1,38	3,60±1,40	0,269
	Tiro nota ou conceito baixo	2,85 ± 1,18	2,91±1,20	2,82±1,18	0,703
	Minhas falhas fazem que eu não pareça bom para o professor	2,53 ±1,23	2,83±1,20	2,37±1,22	0,071

No que se refere aos resultados da motivação extrínseca, apresentadas na *Tabela 2*, em nove das dezesseis afirmações a resposta foi “Estou em dúvida” referindo-se as afirmações contidas no questionário: - “Faz parte do currículo da escola”.

-“Estou com meus amigos”.

- “Preciso tirar boas notas”.
- “Esqueço das outras aulas”.
- “O professor e/ou meus colegas reconhecem minha atuação.
- “Sinto-me integrado ao grupo”.
- “Minhas opiniões são aceitas”.
- “Não me sinto integrado ao grupo”.
- “Alguns colegas querem demonstrar que são melhor que outros”.

Os estudantes discordam nas outras sete afirmações sobre essa motivação:

- “Meu rendimento é melhor que o dos meus colegas”.
- “O professor compara meu rendimento com o do outro”.
- “Sinto-me melhor que meus colegas”.
- “Não simpatizo com o professor”.
- “Meus colegas zombam de minhas falhas”.
- “Tiro nota ou conceito baixo”.
- “Minhas falhas fazem que eu não pareça bom para o professor”.

Pelas respostas discordantes nessas afirmações, infere-se que pode não haver nas aulas clima orientado para o ego, de acordo com Herens et al (2015). Não simpatizo com o professor. Minhas falhas fazem que eu não pareça bom para o professor apontam que o professor não possui um ensino controlador na condução das aulas, segundo Camacho et al (2015). Logo, não se pode afirmar que os alunos estavam extrinsecamente motivados ou desmotivados devido à maioria das respostas não ser positivas ou negativas.

A motivação extrínseca não é desejável nem eficiente a médio e longo prazo, porque logo que o alvo ou necessidade é atingido essa motivação mais externa ao sujeito tende a se enfraquecer, enquanto a intrínseca tem a tendência de se manter constante. Também esses dois tipos de motivação não são aditivas. Decy e Ryan (2008) afirmam que uma meta análise sobre mais de 100 experimentos científicos confirmou que no geral, extrínsecas recompensas diminuem a intrínseca motivação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo do estudo foi descrever quais são os principais fatores que determinam a motivação para as aulas de educação física e se os alunos de ensino médio em duas escolas de Dourados, MS estavam motivados intrínseca e extrinsecamente ou desmotivados para as aulas.

Sugere-se que para um aumento da motivação dos alunos para as aulas de educação física, os professores deem suporte de autonomia, criem um ambiente voltado para a tarefa, forneçam opções de escolha e que haja uma gama variedades de conteúdos e atividades disponíveis para atender aos diversos interesses.

Verificou-se que os alunos estavam motivados intrinsecamente para participar das aulas de educação física. Em relação à motivação extrínseca não se pode constatar se eles a possuíam ou não essa

motivação para participarem das aulas, pois a maioria das respostas assinaladas foi “Eu estou em dúvida”, demonstrando que os alunos não têm certeza se possuem motivação extrínseca.

Uma das limitações do estudo foi a abordagem de apenas um fator determinante: motivações intrínsecas e extrínsecas para participação dos alunos nas aulas de educação física. Sugere-se que estudos futuros analisem a motivação com uma abordagem multidimensional, avaliando a atuação do professor, o ambiente ou clima de aprendizagem e características dos conteúdos e que aumente o número da amostra e escolas abrangidas, visando resultados mais precisos sobre essa importante temática.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Mauro; SIMONE, Santos; HARDMAN, Carla; SANTOS, Carolina. Associação entre prática de atividades físicas, participação nas aulas de Educação Física e isolamento social em adolescentes. *Jornal de pediatria*. 2015; 91:543-550.
- BOZZA, F, Paulo; FRANCO, C. Ana. A (des) motivação nas aulas de educação física no ensino médio. *Coleção Pesquisa em Educação Física - Vol.5, nº 1*. (2007). 09- 16.
- CAMACHO, Maria, EXTREMERA, Antonio; GALLEGOS, Antonio; LOPEZ, Manuel. Predicting Satisfaction in Physical Education From Motivational Climate and Self-determined Motivation. *Journal of Teaching in Physical Education*, (2015), 34, 210 -224
- COX , Ane; FRENCH, Sarah; MADONIA, Joe & WITTY, Katie. Social physique anxiety in physical education: social contextual factors and links to motivation and behavior. *Psychology of Sport and Exercise*, n. 12 (2011), p. 555-562.
- CHUA, Peter; DIMMOCK, James; HAGGER, Martin; JACKSON, Ben & WHIPP, Peter. Students' tripartite efficacy beliefs in high school physical education: Within- and Cross-Domain Relations With Motivational Processes and Leisure-Time Physical Activity. *Journal of sport exercise psychology*. (2013), n. 35, p. 72-84
- DARIDO, Suraya; ZENAIDE, Galvão; FERREIRA, Lilian; FIORIN, Giovanna. Educação Física no ensino médio: Reflexões e ações. *Motriz - v. 5, Número 2, Dezembro/1999*.
- DECY, Edward; RYAN, Richard. Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychological Association*. v. 49, n. 1, (2008), p. 14-23.
- DIMMOCK, James; HOW, Yew; JACKSON, Ben & WHIPP, Peter. The Effects of Choice on Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, (2013), n.32, p. 131-148 .
- Gil, Antônio C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.
- HAERENS, Leen; NATHALIE, Aeterman; SOENENS, Bart; PETREGEM; Stijan. Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise*, n. 16 (2015), p. 26-36.

- Hanauer, Fernando (2009). Fatores que influenciam na motivação dos alunos para participar das aulas de Educação Física. Disponível em: <http://www.seifai.edu.br/artigos/Fernando-MotivacaonasaulasdeEdFisica.pdf>. Acesso: 02. fev. 2016
- KERSEY, Rachel & SPRAY, Christopher. Amotivation in physical education: Relationships with physical self-concept and teacher ratings of attainment. *European Physical Education Review* 19(2013) 289–301.
- KOBAL, Marília. Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física. *Dissertação* (Mestrado em Educação Física), Campinas, UNICAMP, 1996.
- LEGAULT, Lisa & DEMERS, Isabelle. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*. v.98, n. 3, p. 567-582.
- LODERWYK & PYBUS Investigating Factors in the Retention of Students in High School Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* (2013), v.32, p. 61-77.
- MARZINECK, Adriano. (2004). A motivação de adolescente nas aulas de educação física. http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/EDUCACAO_FISICA/dissertacao/Adriano_Marzinek.pdf. Acesso em 01/fev. 2016.
- MOREIRA, Evando; PEREIRA, Raquel. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. *Revista da Educação Física/UEM*, Maringá, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2005.
- NETO, Leo. (2012). A participação nas aulas de Educação Física no ensino médio: Motivações intrínsecas e extrínsecas. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/1&183/70318/000875713.pdf?sequenIVEL> . Acesso em: 01 fev. 2016.
- NUNES, Ana I. B. L.; SILVEIRA, Rosemary N. *Psicologia da aprendizagem: processos, teorias e contextos*. 3. ed. Brasília: Liber Livro, 2011.
- WEINBERG, R.; GOULD, D. *Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício*. 2. São Paulo: Artmed Editora, 2001.
- TODOROVICH, John. Do Choices in Physical Education Enhance Students' Autonomous Motivation, Perceived Autonomy Support, and Physical Activity Levels? *The Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. (2007) 106-115.

