

MOTIVAÇÃO E EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: UMA ABORDAGEM MULTIDIMENSIONAL

“Podem inventar tecnologias, serviços, programas, máquinas diversas, umas a distância outras menos, mas nada substitui o bom professor. Nada substitui o bom senso, a capacidade de incentivo e de motivação que só os bons professores conseguem despertar”.

Antonio Nóvoa

1. INTRODUÇÃO

A composição de um clima de motivação é um aspecto inerente às aulas de Educação Física, tendo como seus elementos o professor, os alunos e as situações cotidianas em suas múltiplas possibilidades de relação. Considerar este construto com uma abordagem multidimensional, composto por fatores individuais, situacionais e relacionados à tarefa como significativos na composição deste quadro, pode constituir um avanço do ponto de vista da compreensão e da possibilidade de análise de efeitos destas interações.

A falta de motivação dos alunos é um dos problemas que os professores enfrentam no dia-a-dia, não só na recusa em participar do que é proposto como também na qualidade do envolvimento e aproveitamento que os alunos podem apresentar.

Segundo Murray (1983), as diferenças de motivação podem explicar diferenças de desempenho e envolvimento entre os alunos, considerando também evidente que os conceitos de motivação humana têm influências penetrantes em nossa vida.

Ao se deparar com a falta de interesse dos alunos, professores podem atribuir diferentes razões para esta problemática, com origens diversas. Em relação ao aluno, podem-se apontar como exemplo as vivências anteriores negativas, a influência negativa da família ou perspectivas de futuro negativas; e, em relação ao próprio professor, podem-se considerar as condições de trabalho insatisfatórias, muitos alunos por sala ou a falta de materiais e espaço adequados.

Fatores como os exemplificados anteriormente escapam ao controle do professor e podem trazer um sentimento de impotência quanto à resolução dessa

questão, que tende a aumentar na medida em que a escolaridade avança (DARIDO, 2004).

Entretanto, o professor dentro do seu campo de atuação tem a possibilidade de atuar positivamente no auxílio aos alunos em relação às questões motivacionais e, para tanto, é preciso conhecer as variáveis que influem na motivação e sua complexa dinâmica de desencadeamento. Assim, o professor poderá compreender de que maneira diferentes formas de atuação e interação com seus alunos podem contribuir para orientação do clima motivacional, podendo compreender os fatores sobre os quais ele pode interferir diretamente.

No âmbito da Educação Física escolar, o tratamento de questões motivacionais pode favorecer o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à atividade física desde as idades inferiores, estabelecendo um processo contínuo durante a escolarização que tende a diminuir a resistência que os alunos do ensino médio, por exemplo, apresentam eventualmente ao componente curricular.

No planejamento e ação didática, os professores estabelecem padrões de atuação, criando ambientes que afetam a motivação e a aprendizagem dos alunos. Assim, os professores devem entender de que modo essa forma de atuação pode contribuir na formação de um ambiente de aprendizagem capaz de conseguir que os alunos se interessem e se esforcem para aprender (TAPIA, 1999). Segundo Fita (1999), para que os alunos tenham a oportunidade de aprender e desenvolver ao máximo suas capacidades em todos os âmbitos, é necessário considerar as implicações do comportamento do professor na motivação do aluno.

Moreira (1991) aponta que a Educação Física direciona sua atenção demasiadamente ao aprimoramento de capacidades e habilidades físicas, deixando de lado os aspectos emocionais dos indivíduos envolvidos em sua prática. Ainda nos dias de hoje verificamos na literatura que o componente motivacional nas aulas de Educação Física raramente é pesquisado ou tratado nos programas oferecidos nas escolas (MARANTE e FERRAZ, 2006).

Entretanto, o conhecimento e a aplicação adequada de conceitos motivacionais na prática de atividades físicas inseridas no ambiente escolar podem aperfeiçoar as oportunidades de aprendizagem e também auxiliar o programa

proposto, fornecendo um suporte teórico-metodológico preocupado com as questões emocionais dos alunos nas situações de aula.

Para Winterstein (1992), as estratégias didáticas adotadas pelo professor podem desencadear diferentes reações emocionais nos seus alunos, podendo ser positivas ou negativas, influenciando características de personalidade e tendências motivacionais dos alunos.

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 se relacionarão com essas experiências.

2. JUSTIFICATIVA

As experiências a que os alunos são submetidos nas aulas de Educação Física e a maneira que o educador conduz as aprendizagens e vivências do aluno no contexto escolar apresentam-se como aspectos do ambiente de aprendizagem capazes de influenciar a percepção que o indivíduo formará acerca das atividades físicas e práticas corporais. Nesta perspectiva, a dimensão motivacional nas aulas de Educação Física passa a merecer maior atenção por parte de professores e pesquisadores.

Com o intuito de discutir e analisar as variáveis motivacionais que compõem e influenciam o comportamento dos alunos, bem como suas relações mais significativas com o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, esta investigação visou fornecer subsídios capazes de auxiliar a prática pedagógica.

Para tanto, este estudo contou com pressupostos e conceitos acerca da motivação e relações com o processo educacional e desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem. Considerou-se, portanto, que o conjunto de condutas do professor perante os alunos pode ser capaz de levá-los à obtenção de impressões positivas sobre a prática de atividades físicas, ou seja, através da orientação motivacional estabelecida pelo professor seria possível suscitar nos alunos condutas e comportamentos positivos frente à prática de atividades físicas e corporais, valorizando e possibilitando a incorporação dessas práticas ao seu cotidiano.

É importante salientar que a adequação de posturas do professor, no sentido de atender aos pressupostos relacionados à motivação, não busca a evolução do desempenho dos alunos frente a uma norma externa, mas objetiva o desenvolvimento auto-referenciado de cada aluno, ou seja, relacionando as metas dos sujeitos à sua própria capacidade prévia. Dessa forma, é enfatizada a tarefa de proporcionar aos alunos atividades ajustadas às capacidades individuais, auto-referenciadas, pelas quais seja possível desenvolver-se em um ambiente de cooperação, experimentando sucessos, exercitando a autonomia e posicionando o aluno como sujeito ativo e comprometido com sua própria aprendizagem.

3. OBJETIVOS

Com a realização deste estudo, buscou-se uma análise multidimensional acerca do clima motivacional nas aulas de Educação Física, através de indicadores provenientes de duas fontes diversas: selecionados com base no referencial teórico construído, ou elaborados com o decorrer da pesquisa. Estas variáveis abarcam fatores individuais, situacionais ou contextuais e relacionados à tarefa que compõe o ambiente de aprendizagem estabelecido.

O objetivo deste estudo foi compreender as relações mais significativas entre o clima motivacional em aulas de Educação Física e a criação de um ambiente de aprendizagem favorável para a construção de condutas e impressões positivas envolvendo a prática de atividades físicas e corporais.

Para tanto, esta investigação especificamente teve a intenção de:

- Identificar a orientação motivacional das aulas de Educação Física do ambiente investigado na percepção dos alunos.
- Apontar e debater orientações didáticas comprometidas com variáveis motivacionais a partir de uma abordagem multidimensional.
- Estabelecer e compreender de que maneira a orientação do clima motivacional pode interferir no processo de aprendizagem das crianças.

4. REVISÃO DE LITERATURA

Um vasto contingente de pesquisadores se debruçou sobre o conhecimento das variáveis psicológicas envolvidas na motivação no final do século XIX e por todo o século XX. Psicólogos de diferentes orientações, buscando compreender a estruturação do comportamento humano, deixaram suas contribuições para a compreensão do fenômeno motivação.

Penna (2001) faz um apanhado das teorias da motivação analisando os estudos: a) teoria do drive ou do impulso; b) teoria psicanalítica; c) teoria dos etologistas; d) teoria gestaltista; e) modelo clássico de motivação; f) modelo formulado por Kurt Lewin; g) concepção da perspectiva de tempo; h) teoria da dissonância cognitiva; i) teoria da atividade intrinsecamente motivada; j) teoria relacional de Nuttin; k) teoria de Maslow; l) teoria da autonomia funcional dos motivos de Allport; m) teoria motivacional de Murray.

Utilizando-se de pesquisas, tanto clínicas quanto experimentais, o corpo de conhecimentos desenvolvidos nos estudos discutidos em Penna (2001) serviu de base para o encaminhamento de pesquisas contemporâneas sobre motivação. Muitos dos elementos presentes nas diferentes construções teóricas dos dois últimos séculos também podem ser encontrados nos estudos mais recentes e até mesmo na presente investigação, a saber: motivos como ativadores e reforçadores de comportamento; motivo como um processo inconsciente, com raízes nas experiências infantis; comportamento regido por estímulos específicos do meio exterior; motivação para a realização e perspectiva temporal; dinamização de condutas decorrentes de exigências sociais e externas; intensidade e direção do estímulo e do comportamento percebido; reversibilidade dos processos motivacionais considerando o sujeito e o objeto; estruturação de metas de realização baseadas em desempenhos anteriores do próprio sujeito (auto-referência); desajuste entre elementos cognitivos capaz de suscitar pressões sobre o sujeito, com alternância do comportamento; atividade intrinsecamente motivada como constituinte de um motivo global de origem cerebral; contato e interação com objetos e ambiente como estrutura de padrões de comportamento; compatibilidade e inter-relação entre os diferentes tipos de motivo; relativização das experiências passadas e ênfase na

individualidade como determinante comportamental; classificação e categorização de motivos segundo critérios pré-estabelecidos.

Pilleti (1993) acrescenta que diversas linhas teóricas em psicologia têm estudado a questão da motivação em larga escala. Essas teorias abordam o tema sob diferentes aspectos do comportamento humano, apresentando diversas interpretações para a motivação. Entretanto, no âmbito da Educação Física escolar, a ocorrência de estudos motivacionais ainda é incipiente.

Nesta revisão, a motivação será analisada a partir dos tópicos a seguir, buscando relacionar conceitos específicos e elaborar uma linha de pensamento que problematize os propósitos desta investigação: Motivação e emoção; Motivação como fenômeno multidimensional; Motivo de realização; Motivação, Educação e Educação Física escolar; Clima motivacional e a estrutura TARGET; Clima motivacional e as diretrizes para desenvolver motivação.

A seleção de tais tópicos obedeceu às finalidades deste estudo, buscando a compreensão, origem e desencadeamento do processo motivacional, as relações desse processo com o contexto das aulas de Educação Física escolar e a estruturação de um ambiente de aprendizagem mediante delineamento metodológico dos componentes motivacionais.

4.1 Motivação e emoção

O processo de relação e interação dos seres humanos ressalta a importância das emoções para explicar determinados comportamentos. Entretanto, a literatura específica, mesmo aquela que trata do processo de ensino e aprendizagem, não tem destinado muita atenção ao tema. A aprendizagem considerada como a modificação da estruturação do meio ambiente e do comportamento de um indivíduo, visando aprimorar o domínio deste meio ambiente, não é um processo meramente cognitivo, é também um processo de cunho afetivo (WINTERSTEIN e PICCOLO, 1996).

Na constituição, estudo e análise do fenômeno motivação é importante salientar a natureza emocional desta construção. Assim, torna-se necessário compreender os aspectos emocionais que concorrem para a elaboração das

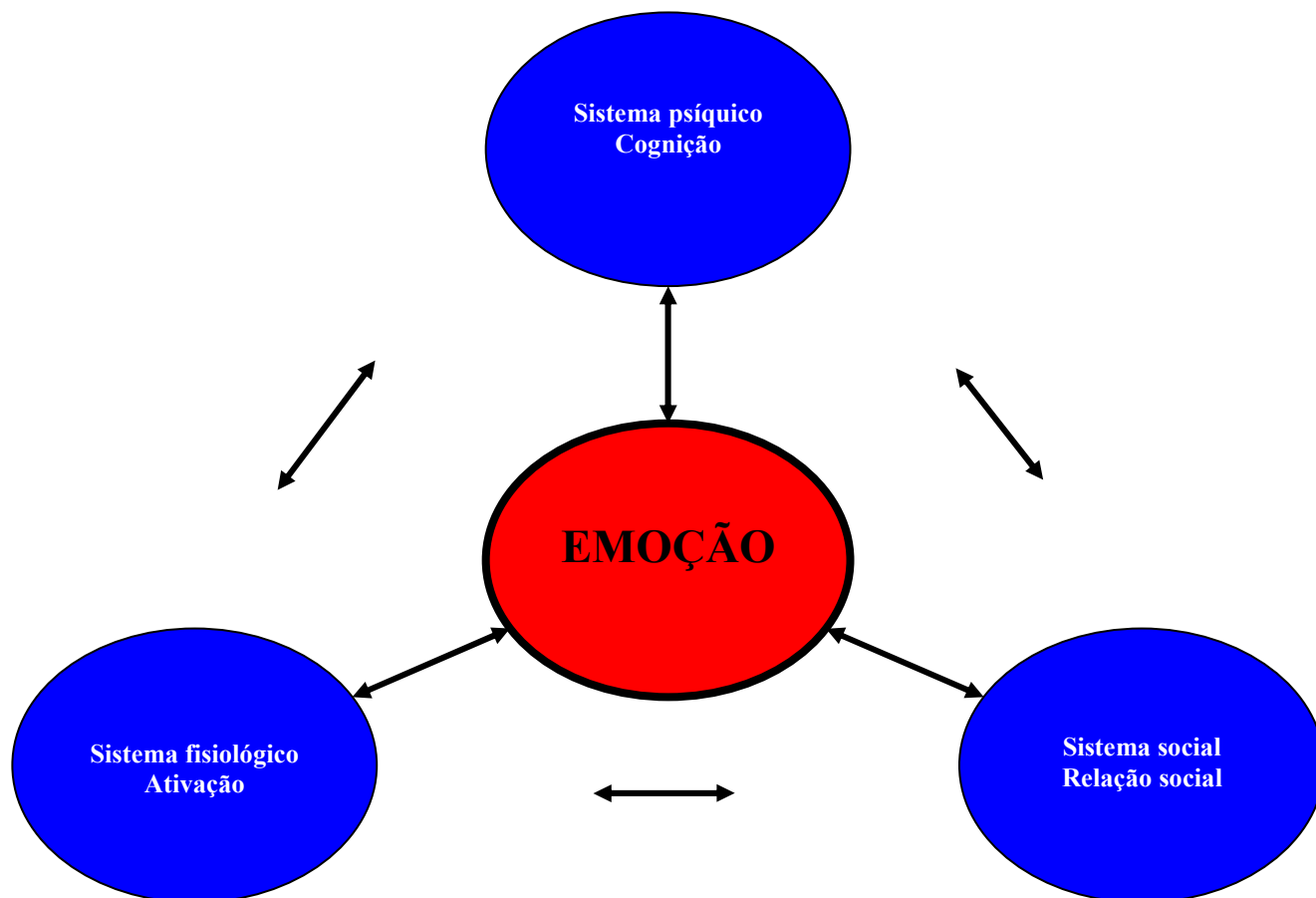
percepções e sentimentos individuais, pois a emoção se constitui, neste contexto, como um aspecto básico, mas ao mesmo tempo fundamental para a compreensão da motivação.

Além dos motivos instintos e impulsos básicos para a sobrevivência, as emoções que mobilizam energia e geram tendência para a ação surgem como um fator de extrema relevância na motivação do indivíduo (WINTERSTEIN, 2002).

Segundo Samulski (2002), as emoções exercem duas funções básicas: a função de organizar, orientar e controlar as ações e a função energética e de ativação. As emoções podem ser entendidas como um sistema complexo de inter-relações entre o sistema psíquico, o sistema fisiológico e o sistema social.

Murray (1983) afirma que estudos na área de motivação e emoção devem considerar a complexidade do homem como um organismo biossocial.

FIGURA 1 – Inter-relação de aspectos que influenciam na emoção.



Nesta dinâmica de interação de fatores, as emoções podem representar uma forte relação com os aspectos motivacionais, visto que esses fatores podem influir diretamente nos aspectos pessoais, situacionais e relacionados à tarefa no processo de motivação.

As emoções são poderosas reações fisiológicas e psicológicas que exercem efeitos motivadores sobre o comportamento, influenciando a percepção, a aprendizagem e o desempenho (MURRAY, 1983). A motivação influencia decisivamente no modo como um sujeito se comporta. Nossos motivos e atitudes pessoais constituem-se determinantes comportamentais frente a situações antes

vivenciadas. Dessa forma, a motivação e a emoção afetam a maneira como recordamos e esquecemos de determinados fatos, influenciando inclusive no que lembramos e esquecemos.

Penna (2001) define emoção buscando enfatizar o que seriam os seus dois componentes básicos: o nível de vigilância e o processamento mediador. Em interação, estes dois componentes tendem a excitar o comportamento, levando o indivíduo a adotar condutas eficientes ou não. O processo motivacional estaria, nesta perspectiva, relacionado ao nível de vigilância do processo emocional do indivíduo, ou seja, a vulnerabilidade de estados emocionais pode prejudicar o surgimento de motivos que levem o indivíduo a comportamentos desejáveis.

Tradicionalmente as emoções e os sentimentos são deixados de lado pela escola. O currículo escolar parece seguir uma tradição social de separar cognição e afetividade e, ao priorizar aspectos do intelecto, menospreza o papel das emoções na formação do aluno. Entretanto, estudos da psicologia e da neurologia, abordando a temática emocional sob diferentes pontos de vista, apontam uma estreita relação entre estes aspectos no desenvolvimento dos alunos. Dessa forma, a cultura escolar precisa promover uma integração dos saberes, ou seja, reestruturar seus métodos de forma que os sentimentos, as emoções e os conflitos estejam presentes e recebam tratamento adequado nas interações entre os alunos (SASTRE e MORENO, 2002).

Segundo Marchesi (2006), a escola precisa destinar maior atenção às relações emocionais estabelecidas entre professores, alunos, famílias e o próprio ambiente de trabalho constituído na escola. Assim, a profissão docente carrega uma implicação afetiva muito significativa, pois se relaciona com diferentes instâncias simultaneamente.

Dessa maneira, visualizamos uma possibilidade de intervenção pedagógica não somente direcionada às situações de aula, mas também preocupada com outros momentos de vivências por parte dos alunos em ambientes diversificados: escola, família, clube, grupos de convivência etc.

Portanto, é importante que o professor sinta-se bem a ponto de cumprir suas funções plenamente, com empatia, sensibilidade e solidariedade, diminuindo a possibilidade de o aluno sentir-se desprezado e injustiçado, pois, segundo Marchesi

(2006), um fator que apresenta conexão direta com o rendimento escolar é o sentimento do aluno em relação às impressões que o professor tem dele mesmo, bem como a maneira como o professor se relaciona com a turma.

O professor precisa, nesta perspectiva, considerar os aspectos emocionais de seus alunos, que apresentam características individuais e personalidade em formação. Dessa forma, assumimos que as situações coletivas propostas nas aulas de Educação Física influenciam e são influenciadas pelas atitudes e valores de cada integrante. Assim, é necessário que o professor seja consciente do papel que representa nas relações interpessoais estabelecidas com o grupo (DE MARCO e JUNQUEIRA, 1997).

Apesar dos discretos avanços na sua compreensão e conseqüências neste campo especificamente, emoção é uma característica inerente à atividade física, envolvendo anseios, sentimentos e metas individuais. Reconhecida como uma dimensão adaptativa, em interação com outros processos cognitivos, como auto-estima e expectativas, a emoção no esporte e na atividade física pode ser melhor entendida como um construto psicológico de estrutura integrada que acomoda constantes relações de seus fatores componentes (CROCKER e GRAHAM, 1995).

Os conteúdos e estratégias pedagógicas adotadas pelos professores possuem uma importante dimensão emocional. Assim, os professores precisam conhecer e saber interpretar os processos emocionais de seus alunos e reações que possam surgir na interação entre professor, aluno e conhecimento. Especificamente no campo da Educação Física, tanto alunos quanto professores podem sofrer prejuízos por quadros emocionais desfavoráveis, pois, ao se deparar com a indiferença ou incompreensão dos alunos frente às aprendizagens propostas, professores tendem a sofrer prejuízos na sua atuação, justamente pela ausência de motivação que podem apresentar (McCAUGHTRY, 2004).

Para Crocker e Graham (1995), emoção é um processo preponderante no campo do esporte e da atividade física. A investigação de seus aspectos positivos e negativos com foco nas influências individuais pode auxiliar os responsáveis por ambientes de aprendizagem ligados a este contexto a compor estratégias que considerem os sentimentos dos sujeitos envolvidos na aprendizagem, podendo

influenciar na adoção de metas individuais e na seleção de atividades por parte do praticante futuramente.

Ao possibilitar uma preparação emocional favorável, programando e administrando efetivamente seu ambiente e sua rotina, o professor pode proporcionar a seus alunos: equilíbrio emocional, aquisição de maior confiança, desenvolvimento da auto-estima e a possibilidade de interessar-se e desenvolver-se ao máximo em suas potencialidades.

Podemos considerar que o anseio de manter um autoconceito positivo atua como um poderoso motivo. É importante salientar que a construção do autoconceito é um processo emocional que provém das importantes relações de família e de infância sob influência da motivação construída pelas relações sociais e escolares (MURRAY, 1983).

A ansiedade, o risco do fracasso, o sentimento de competência ou incompetência, a auto-estima, o reconhecimento dos outros, a segurança ou a falta de defesa são alguns elementos presentes quando o aluno é levado a enfrentar problemas ou descobrir soluções em situações de aprendizagem; tais elementos conferem à atividade da aprendizagem uma natureza com profundas implicações emocionais (MARCHESI, 2006).

Os poucos trabalhos realizados na área de Educação Física preocupados com a dimensão da emoção concentram-se na emoção medo. Assim, torna-se necessário resgatar a importância dos aspectos emocionais nas aulas de Educação Física, sobretudo aqueles relacionados à interação professor-aluno e ensino-aprendizagem, com o objetivo de compreender e poder atuar intencionalmente nessa dinâmica de interação. Através de suas ações, o professor pode desencadear reações emocionais diversas em seus alunos, podendo ser positivas ou negativas. A postura do professor pode, ainda, influenciar características de personalidade como, por exemplo, a auto-estima e transformar características de motivação. Alguns estudos em língua alemã já puderam comprovar a influência das estratégias didáticas do professor sobre as características e tendências motivacionais dos alunos (WINTERSTEIN e PICCOLO, 1996).

Durante as aulas de Educação Física, os alunos são submetidos a diferentes tipos de situações que podem originar o sentimento de emoções diversas, positivas ou negativas.

Em estudo que elaborou um instrumento para investigação da orientação motivacional em aulas de Educação Física escolar, Papaioannou (1994) sugere que, para alcançar resultados mais significativos nesta análise, outros estudos nesta mesma direção devem considerar aspectos mais afetivos neste contexto próprio, como por exemplo: o professor mostra-se muito satisfeito quando percebe a evolução de seus alunos ou, ainda, os alunos mostram-se muito satisfeitos quando percebem a evolução de qualquer colega.

Esta detecção reforça a importância da consideração dos aspectos emocionais nas aulas de Educação Física escolar, em parte por suprir a necessidade de reconhecimento do ser humano, e em parte também por proporcionar um tratamento mais adequado das diferentes manifestações emocionais que surgem nas aulas de Educação Física, um espaço privilegiado de sensações, de exposição do corpo, de emoções, de sucesso e de frustrações.

Estudo realizado por Winterstein e Piccolo (1996), para analisar as emoções vivenciadas por alunos em aulas de Educação Física e a descrição que seus professores fazem acerca de tais emoções, evidenciou que:

- a) Emoções positivas estão mais presentes em aulas de Educação Física do que emoções negativas, tanto do ponto de vista dos alunos quanto dos professores.
- b) Os professores avaliam que os alunos vivenciam emoções negativas com maior frequência que os alunos relataram de fato vivenciar, mostrando uma divergência entre as emoções apontadas pelos alunos e as descritas pelos professores.

Assim, o pressuposto é o de que os professores precisam conhecer e interpretar melhor as emoções vivenciadas por seus alunos, pois assim terão a oportunidade de proporcionar condições emocionais favoráveis, comprometidas com o desenvolvimento da motivação e com o envolvimento dos alunos para a prática duradoura e saudável de atividades físicas.

4.2 Motivação como fenômeno multidimensional

O homem carrega em sua natureza inúmeras potencialidades que se relacionam com um mundo físico e social complexo para formar toda uma gama de sistemas motivacionais (MURRAY, 1983).

Pesquisas em psicologia do esporte têm trazido contribuições motivacionais significativas para o desenvolvimento do esporte de rendimento ou mesmo da iniciação esportiva, porém, no campo da Educação Física escolar e da aprendizagem, não podemos apontar a mesma ocorrência de estudos.

Estudos conduzidos na direção de compreender o envolvimento de indivíduos com a prática de atividades físicas devem contemplar diferentes fatores em combinação, norteados sob diferentes categorias de análise (PAPAIOANNOU, 2004).

Neste texto, foram consideradas as contribuições mais relevantes de diferentes teorias para a aprendizagem escolar e, especificamente, para o processo de ensino e aprendizagem em Educação Física, considerando as características específicas do componente curricular.

Pilleti (1993) indica preceitos provenientes de diferentes construções teóricas que podem se apresentar como aspectos relevantes do desenvolvimento psicológico do indivíduo:

- a) Segundo a teoria humanista, o comportamento humano atende a uma hierarquia de necessidades e motivos, desde os fisiológicos, os de conhecimento e compreensão até os estéticos, ou seja, o atendimento das necessidades anteriores é uma condição para a satisfação das superiores. Por exemplo: o aluno não poderá aprender se estiver sentindo fome, pois as necessidades de conhecimento e compreensão só poderão ser atendidas quando o indivíduo tiver satisfeito sua necessidade fisiológica da fome.
- b) Na teoria psicanalítica, a motivação é um processo predominantemente inconsciente e as experiências infantis constituem-se como a fundamental fonte dos comportamentos posteriores.
- c) Para a teoria cognitiva, o homem, como ser racional, decide o que quer ou não fazer; essa linha teórica valoriza os aspectos internos e racionais do

interesse, como: objetivos, intenções, expectativas e planos do indivíduo. A motivação intrínseca pode levar o aluno a aprender e ainda acentuar o interesse do indivíduo em aprender a seu próprio modo.

- d) Um reconhecimento ou reforço externo explica a motivação na teoria do condicionamento; assim, o indivíduo aprende para alcançar uma espécie de premiação que o satisfaça. A motivação extrínseca pode servir, de fato, para fazer surgir um interesse até então inexistente, entretanto, aprender para alcançar uma recompensa é uma forma de aprendizagem que não permanece, pois não atende à necessidade de realização pessoal.

Weinberg e Gould (2001) definem motivação como a direção e intensidade do esforço e ponderam que definições ambíguas de motivação utilizadas no cotidiano podem prejudicar o trabalho de professores e alunos quando consideram isoladamente: características internas de personalidade; influências externas; consequência ou explicação para nosso comportamento. Na visão desses autores, a motivação deve ser compreendida na interação de fatores pessoais: personalidade; necessidades; interesses e objetivos; e fatores situacionais: estilo do professor; condições das instalações; oportunidades de sucesso e fracasso.

Assim como em qualquer aspecto do comportamento humano, nenhum fator existe por si só, em completa independência, há sim uma inter-relação entre esses aspectos. Hunter (1975) classifica as variáveis motivacionais em dois grupos: as que tratam dos sentimentos do aluno e as que têm relação com a intensidade da motivação. As do primeiro grupo seriam: grau de preocupação ou tensão do aluno, e o tipo de sentimento, ou seja, se é agradável, desagradável ou neutro; e as do segundo grupo seriam: o grau de interesse, sucesso, dificuldade, conhecimento dos resultados e relacionamento da atividade com um objetivo internalizado.

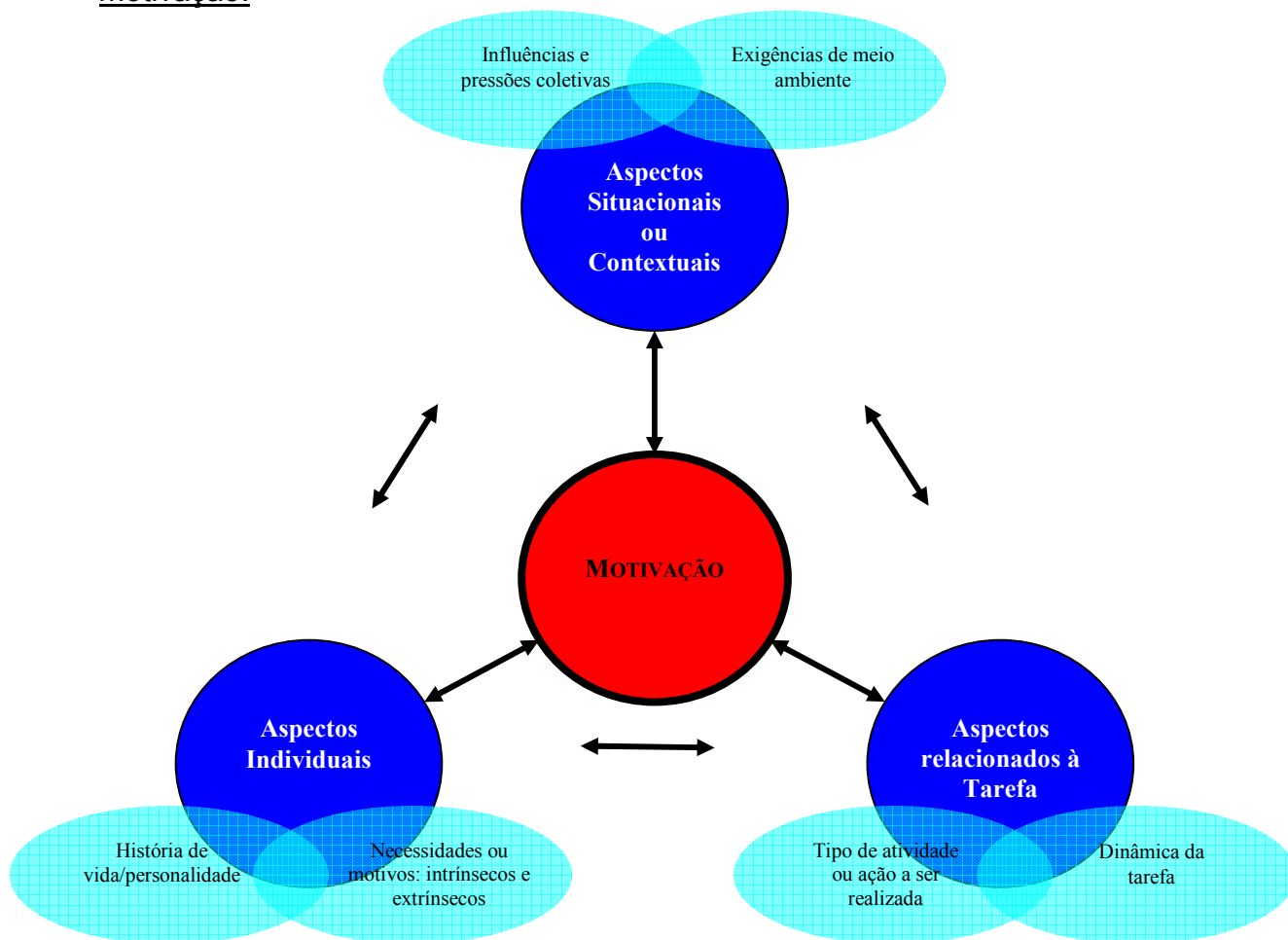
Samulski (1992, 2002), ao classificar aspectos da motivação na psicologia do esporte, entende que a dimensão da tarefa está compreendida nos aspectos situacionais ou de meio ambiente, contudo o mesmo autor assume que a motivação pode se definir como a totalidade dos fatores que determinam a atualização de formas de comportamento, direcionadas a um determinado objetivo.

Para a aplicação dos conceitos motivacionais em aulas de Educação Física com ambientes orientados à aprendizagem, a tarefa parece constituir uma dimensão de significância peculiar na influência da motivação do indivíduo, visto que os aspectos situacionais ou de meio ambiente seriam considerados fundamentalmente como as condições físicas e materiais, competência percebida pelo indivíduo e, predominantemente, sob o domínio da dinâmica das interações pessoais, aluno-aluno e professor-aluno.

Para Epstein (1988), a tarefa é um componente que leva a muitas conseqüências de conhecimento e competência. Se a tarefa não é adequada, os alunos podem não se envolver de maneira apropriada com a atividade, não a vivenciando de modo significativo e nem se interessando em engajar-se em atividades da mesma natureza futuramente.

A dimensão da atividade ou da tarefa e suas respectivas peculiaridades são consideradas por alguns autores também como fator preponderante na motivação do indivíduo (EPSTEIN, 1988,1989; AMES, 1992; WINTERSTEIN, 2004) e, juntamente com fatores pessoais e situacionais, pode compor um espectro que auxilie na compreensão de componentes que influenciam na motivação dos alunos.

FIGURA 2 – Dinâmica de inter-relação entre os aspectos que influenciam na motivação.



O caráter multidimensional de uma determinada realidade ou fenômeno é uma característica do pensamento complexo. Para se considerar a complexidade do real não se pode isolar os objetos uns dos outros. Conforme aponta Morin (1990), a conjunção e multidimensionalização de um fenômeno possibilitam: distinção sem separação e associação sem identificação ou redução.

O tipo de classificação apresentado acima tem o objetivo de facilitar a compreensão e a possibilidade de estudo, entretanto é necessário considerar que se lida com muitas variáveis simultaneamente em constante relação. A partir desta consideração, torna-se possível selecionar os elementos mais representativos para o

contexto de aprendizagem escolar em Educação Física, buscando compreender a interação do todo e suas partes.

A relação todo e parte na teoria da complexidade é intensamente discutida em Morin (1990). Segundo o autor, não somente a parte está no todo, mas o todo está nas partes. Assim, o todo é mais do que a simples soma das partes, porém o todo pode ser, ao mesmo tempo, menor que a soma das partes, pois a justaposição das partes e a inter-relação das mesmas podem representar uma inibição do próprio todo ou de suas partes simultaneamente; dessa forma, o todo, de acordo com o autor, é ao mesmo tempo mais e menos que a soma das partes, dependendo para tanto da relação que as partes estabelecem.

A idéia de totalidade e particularidades presentes em Morin (1990) nos auxilia a pensar novos modos de pesquisar a realidade escolar. Tal relação nos apresenta a estruturação e retroação de um processo, ou seja, as partes de um fenômeno influenciam e são influenciadas simultaneamente numa dada estrutura.

Para as bases do presente estudo, o paradigma do pensamento complexo pode contribuir no sentido de fundamentar a análise dos diferentes componentes motivacionais em constante relação. Ao mesmo tempo, possibilita a idéia de influenciar até mesmo aspectos alheios à relação professor-aluno, por intermédio do conceito de ação e retroação, ou seja, mesmo que o aluno não tenha vivências anteriores significativas de uma determinada tarefa (aspecto individual), com uma experiência emocionalmente positiva, proporcionada por um clima motivacional orientado à aprendizagem (aspecto relacionado à tarefa), pode surgir um interesse frente a tal atividade capaz de agir e retroagir em outras dimensões constituintes do processo motivacional.

Dessa forma, a motivação pode ser entendida, de maneira geral, como um processo que leva o indivíduo a fazer ou deixar de fazer alguma coisa. Este processo é composto por: aspectos individuais, como história de vida e personalidade; aspectos sociais ou de meio ambiente, considerando suas respectivas exigências, influências e pressões; e, finalmente, a tarefa com as características próprias da atividade ou ação a ser realizada (WINTERSTEIN, 2004).

Segundo Fita (1999), a motivação se constitui em um conjunto de variáveis que ativam e orientam a conduta em determinado sentido para se alcançar um objetivo; dessa forma, estudar motivação implica analisar os fatores que a compõem e que fazem as pessoas estabelecerem determinadas ações visando ao alcance de determinados objetivos.

Murray (1983) sugere que a motivação é um dos principais fatores que determinam o comportamento de uma pessoa. A motivação está envolvida em diversas espécies de comportamento: aprendizagem, desempenho, percepção, atenção, recordação, esquecimento, pensamento, criatividade e sentimento. A relação entre motivação e comportamento precisa ser conhecida e compreendida em sua complexidade, pois, para compreendermos o comportamento humano, é preciso saber algo mais a respeito dos efeitos da motivação.

Cofer (1980) afirma que os conceitos motivacionais assumem pelo menos duas funções principais no que diz respeito ao comportamento. Uma é a de dar energia a respostas e controlar seu vigor e eficiência. A outra é a de guiar o comportamento para fins específicos, ou seja, direcionar o comportamento, sendo importante considerar que a motivação fornece condições para reforçar ou enfraquecer o comportamento. A questão é que há também outros mecanismos disponíveis para guiar o comportamento e, em especial, a aprendizagem. Entre eles são encontrados, na obra do autor, os hábitos e incentivos. Nesta mesma perspectiva, outros autores também apontam que o comportamento do indivíduo pode ter como impulso razões internas ou externas (PAPAIOANNOU 1995, MURRAY 1983, PENNA 1980).

Os fatores reguladores da motivação no esporte e na atividade física são complexos. Para ajudar a entender e explicar as razões pelas quais as pessoas se envolvem com essas atividades, é importante analisar as relações entre a motivação intrínseca e a motivação extrínseca (THILL E BRUNEL, 1995).

De acordo com Vallerand e Fortier (1998), para definir motivação intrínseca e extrínseca é necessário considerar quatro questões: a natureza desses processos, a dimensão e generalidade de seus componentes e a relação entre motivação intrínseca e extrínseca. Segundo tais autores, podemos considerar que na motivação

intrínseca o indivíduo se realiza na própria atividade, ou seja, sua satisfação está diretamente ligada ao prazer na própria tarefa. Na motivação extrínseca o indivíduo busca sua satisfação pessoal por meio da atividade, mas sua realização geralmente ocorre em fatores externos à própria tarefa: prêmio, reconhecimento ou recompensa, por exemplo.

Pesquisas têm demonstrado que fatores de regulação externos à própria atividade (motivação extrínseca) geralmente são associados a conseqüências negativas como: ansiedade, falta de atenção e de persistência. Por outro lado, fatores de regulação internos à própria tarefa, identificados e integrados pelo sujeito em atividade (motivação intrínseca), normalmente são ligados a metas positivas em termos comportamentais, cognitivos e afetivos. É importante ressaltar, contudo, que os construtos teóricos de motivação intrínseca e extrínseca apresentam-se como fenômenos em relação interacional, podendo um mesmo indivíduo apresentar em maior ou menor intensidade um dos dois tipos de motivação ou, em outras palavras, o indivíduo apresenta, em geral, uma prevalência por uma ou outra orientação motivacional (VALLERAND e FORTIER, 1998).

No campo da aprendizagem, podemos apontar a motivação intrínseca como a forma mais desejada no processo de motivação, visto que esta não é subordinada a recompensas exteriores, além de possibilitar o desenvolvimento da autonomia e personalidade. A motivação extrínseca caracterizada por recompensas externas pode iniciar algumas atividades, porém não é suficiente para explicar a maior parte da motivação humana, principalmente a relacionada à aprendizagem (TRESKA E DE ROSE JR., 2000).

Discutindo a relação entre motivação intrínseca/extrínseca e o processo de escolarização, Murray (1983) afirma que crianças pequenas têm um interesse evidente em descobrir e aprender coisas novas, contudo, este ímpeto perde-se após a exposição da criança à educação formal. Isto talvez se explique pelo fato de que a atividade intrinsecamente motivada da descoberta se transforma num processo para alcançar boas notas, reconhecimento de pais e aprovação de professores, ou seja, num processo de recompensas externas e alheias às atividades propriamente ditas.

Examinando a motivação dos alunos em aulas de Educação Física, Papaioannou (1995) detectou que as crianças são intrinsecamente motivadas

quando orientadas ao desenvolvimento de suas competências em tarefas significativas, salientando que na orientação à aprendizagem o sucesso é definido através do desenvolvimento pessoal, e que não são impostas situações de fracasso, porque os erros são considerados como referência para uma próxima etapa no desenvolvimento de sua competência.

Para Galvão (1995), a Educação Física deve se relacionar com a motivação intrínseca, pois a reflexão e conscientização do indivíduo surgem da necessidade pessoal e interna de interferência na realidade. Eventualmente, entretanto, pode não haver um apelo intrínseco capaz de motivar o indivíduo à realização, fazendo-se necessária a utilização da motivação extrínseca como uma forma de despertar os fatores intrínsecos, a fim de facilitar a aprendizagem do conteúdo trabalhado. A mesma autora aponta a importância do professor de Educação Física considerar o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, estabelecendo metas adequadas e etapas a serem atingidas, para que as frustrações sejam minimizadas e as oportunidades de sucesso tornem-se mais freqüentes.

Refletindo acerca dos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca, é importante lembrar outro estado motivacional que os indivíduos podem apresentar. Trata-se da ausência de motivação, ou do termo em inglês “amotivation”. Indivíduos neste estado motivacional não são capazes de perceber as relações entre suas ações e os objetivos de suas ações. Além disso, não conseguem enxergar sentido para continuar na atividade, ou seja, não persistem frente às tarefas. Em circunstâncias em que não haja a presença de motivação, a motivação extrínseca pode se apresentar como uma alternativa eficaz para iniciar o processo de envolvimento.

Assim, é interessante lembrar que o professor, ao implementar e executar o programa de atividades físicas, deve realizar uma análise psicológica e uma análise do contexto social de sua atuação. Social porque deve ponderar o meio em que vive o aluno e as conseqüências a que são submetidos. Psicológica, pois deve ajustar as situações de aprendizagem às características de desenvolvimento do aluno.

Alguns autores consideram a motivação como uma pré-condição para o aprendizado, ou seja, sem motivação não há aprendizagem (PILLETI, 1993; GAGNÉ, 1985). Já Penna (1980) cita estudos que não consideraram a presença da motivação

como condição indispensável de aprendizagem. Porém, o autor destaca que, mesmo não sendo considerada como condição fundamental, a intervenção de fatores motivacionais influi de maneira significativa nos níveis de desempenho alcançados.

Para Winterstein (1992), entretanto, ao se criar condições motivacionais favoráveis em aulas de Educação Física, não está se buscando maximizar o rendimento do jovem atleta ou aluno, mas sim fazer com que consigam vivenciar, de maneira mais consciente e não traumatizante, as situações que surgem durante as aulas.

A motivação é o fator responsável na orientação do indivíduo para realizar suas aspirações, persistir quando erra e sentir orgulho ao conseguir (WINTERSTEIN, 2004).

De acordo com Machado (1995), a chave do comportamento humano é o conhecimento da motivação, sendo imprescindível a consideração da intensidade dos diferentes motivos, para seu eficiente controle.

4.3 O Motivo de realização

Como construto abstrato, a motivação é um termo amplo que inclui necessidades, impulsos, desejos, interesses, propósitos, atitudes e aspirações de um indivíduo. O motivo constitui-se, portanto, em um fator interno responsável pela direção e intensidade do comportamento, podendo ser responsável pelo seu acionamento, manutenção ou finalização (BRODY, 1983).

Maslow (1987) apresenta uma hierarquia de motivos que corresponde, supostamente, ao nível evolucionário do motivo. Tal organização sugere que o homem possui motivos primários, instintivos, que vão desde os motivos inferiores aos superiores. Inicialmente surgem os motivos fisiológicos, como a fome; a seguir, os motivos de segurança, como o medo; depois, os motivos de amor, como o sentimento de uma mãe pelo seu filho; mais tarde, os motivos de estima, como a própria auto-estima e, por fim, o motivo de realização, que, segundo o autor, significa o desejo de satisfação própria, de fazer ou realizar aquilo que cada um potencialmente está habilitado.

Na teoria de Maslow, um motivo superior não aparece enquanto um motivo inferior não estiver satisfeito. Apesar de aparentemente lógica, esta estruturação apresenta exceções de naturezas diversas. Desde as mais evidentes, como uma mãe que arrisca sua própria vida na tentativa de salvar seu filho, até as mais relativas, como o aluno que, mesmo conhecendo as conseqüências e sanções de não entregar determinada tarefa escolar, prefere destinar seu tempo livre na execução de tarefas que lhe proporcionem maior satisfação pessoal ou significado.

Assim, podemos inferir que embora supostamente exista uma seqüência no surgimento dos motivos por parte das pessoas, existe também uma estrutura complexa na relação destes motivos que pode interagir de diferentes maneiras a partir de cada sujeito e das situações envolvidas.

Dessa maneira, possivelmente o maior avanço na compreensão do desencadeamento motivacional seja o de entender como as pessoas lidam com diferentes motivos e de que maneira é possível atuar no processo motivacional de seus alunos.

De acordo com Murray (1983), motivo consiste num fator interno capaz de dirigir e integrar a conduta de uma pessoa.

Segundo Tresca e De Rose Jr. (2000), o processo motivacional é uma função dinamizadora da aprendizagem. Os motivos canalizam as informações percebidas na direção do comportamento.

Motivos são construções hipotéticas que são aprendidas ao longo do desenvolvimento humano e servem para explicar comportamentos. As explicações para as ações baseiam-se na suposição de que a ação é determinada pelas expectativas e avaliações de seus resultados e pelas suas conseqüências (WINTERSTEIN, 1992; 2002).

As funções dos motivos são três: ativar o organismo; dirigir o comportamento para um objetivo; selecionar e acentuar a resposta (PILLETI, 1993).

No campo da Educação Física e do Esporte, dentre os motivos mais estudados estão: o de afiliação: necessidade de contato e identificação de um indivíduo com seus iguais em situações de grupo; o de poder: necessidade de exercer influência, ou de se impor diante de outras pessoas; e o motivo de realização.

Este último, pela sua importância no âmbito escolar, conta com o maior número de pesquisas e publicações, tanto na psicologia educacional quanto na psicologia esportiva (WINTERSTEIN, 1992). O motivo de realização é definido como o processo em busca da melhora ou manutenção da própria capacidade em todas as atividades nas quais existe uma norma de qualidade (em que se pode medir qualitativamente o próprio desempenho) e em que a execução pode levar a um sucesso ou a um fracasso.

Penna (1980) esclarece que o motivo de realização é aquele que sustenta ou apóia as atividades centralizadas na competição bem sucedida, com padrões de excelência aplicados aos desempenhos de um organismo, padrões que se estruturam tanto em função de modelos externos quanto em função dos níveis de aspiração fixados pelo próprio sujeito no seu esforço de atuação adequada.

Para Weinberg e Gould (2002), a motivação para a realização é a tendência a lutar por sucesso, prosseguir tentando frente ao fracasso e sentir orgulho nas realizações. O foco é a autocompetição, ou seja, busca de evolução de seu próprio desempenho.

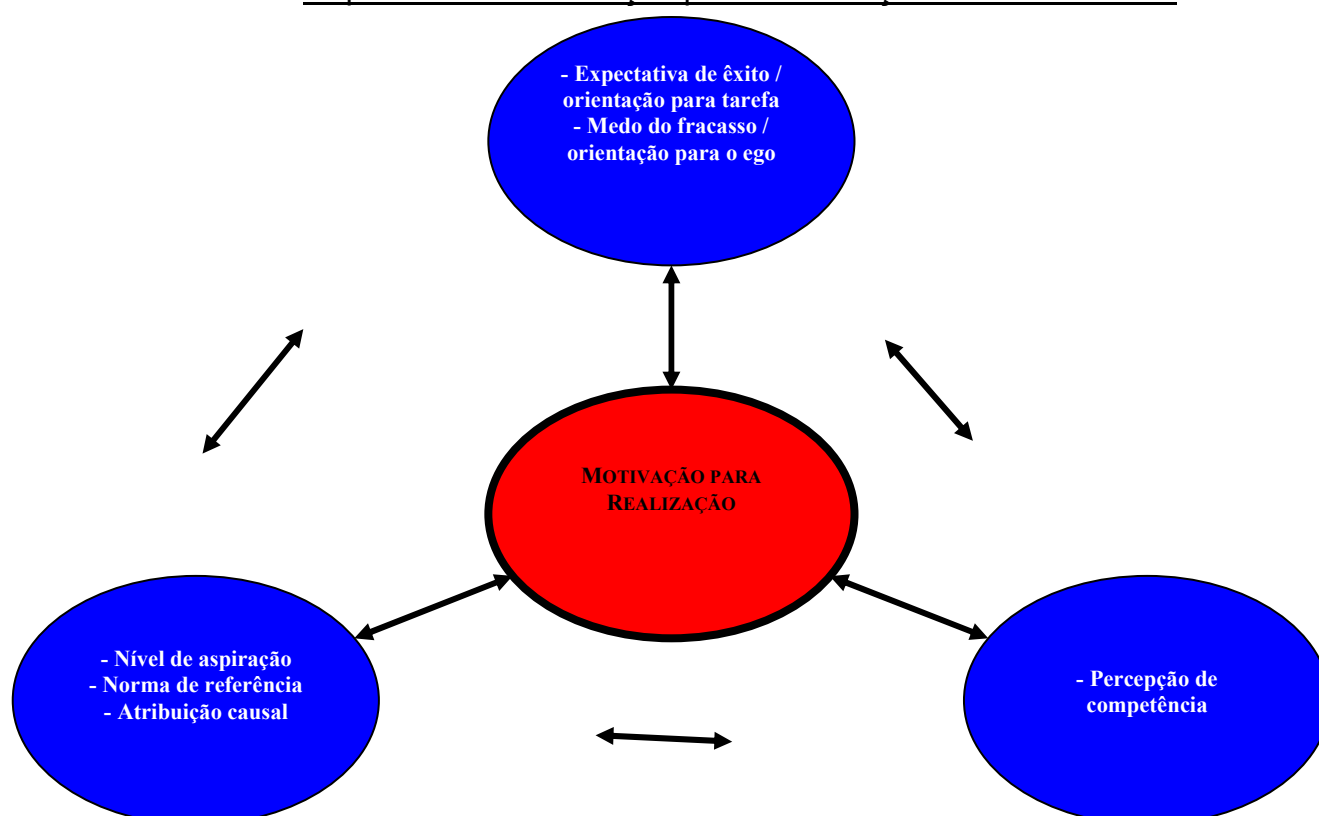
Os sujeitos altamente motivados para a realização demonstram em seu comportamento persistência e busca pelo sucesso escolar. O motivo de realização apresenta-se, portanto, como uma variável de importância muito grande nas atividades escolares (ANGELINI, 1973).

Indivíduos motivados para realização aprendem melhor e mais rapidamente, exceto quando envolvidos em tarefas monótonas e rotineiras, pois, dessa maneira, não haverá um desafio a ser superado e o seu sentido de realização não terá sido posto à prova (MURRAY, 1983).

Ao apontar as bases teóricas relacionadas com o fomento do motivo de realização, Winterstein (2002, 2004) detecta, ponderando limitações, fundamentalmente duas teorias – a alemã e a americana – que sugerem padrões de comportamento do indivíduo frente ao motivo de realização. Na análise dessas duas correntes teóricas, pode-se destacar: duas tendências resultantes no comportamento do indivíduo; três componentes básicos determinantes do processo de motivação

para a realização; um motivo multidimensional, que conduz o comportamento aos domínios cognitivo, social e físico, relacionado ao motivo de realização. A figura a seguir mostra a inter-relação que tais dimensões assumem no processo de motivação para a realização.

FIGURA 3 – O processo de motivação para a realização e suas variáveis.



Conforme aponta Winterstein (2004), aquela que poderíamos chamar de teoria alemã tem sua origem nos estudos de Heckhausen (1965, 1972, 1980, 1989). Considerando a necessidade de compreender o motivo de realização inserido em uma complexa rede de outros motivos, esta construção apresenta como ponto de partida duas tendências do motivo de realização: expectativa de êxito e medo do fracasso. Por meio de autores como Hecker (1971, 1972), Kleine (1976) e Samulski

(1986), esta teoria ganhou significância na psicologia do esporte e, especialmente, na área da Educação Física escolar.

Fundamentada nos estudos de Nicholls (1976, 1978, 1981, 1984), surge outra linha teórica representativa através de autores como Joan Duda (1981, 1985, 1987, 1988) e Glyn Roberts (1974, 1975, 1982, 1984); a teoria denominada americana também aponta duas tendências motivacionais fundamentais: orientação para a tarefa e orientação para o ego (WINTERSTEIN, 2004).

Tapia e Garcia-Celay (1996), citando autores das teorias alemã e americana, agrupam as metas perseguidas pelos alunos e conseqüentemente sua maneira de encarar as atividades escolares em quatro categorias: metas relacionadas com a tarefa – motivadas intrinsecamente e ligadas ao desenvolvimento da percepção de competência; metas relacionadas com o “eu” – motivadas pela comparação social e pautada no sucesso/fracasso; metas relacionadas com a valorização social – motivadas pelo reconhecimento social e recusa no caso de rejeição; metas relacionadas com a consecução de recompensas externas – motivadas extrinsecamente e com pouca relação com a aprendizagem. Os autores afirmam que, ao se deparar com uma atividade escolar, um aluno pode perseguir mais de uma meta simultaneamente e, às vezes, é necessário optar por um delas.

Winterstein (2002, 2004) observa que a comparação destas duas teorias mostra uma forte relação entre as tendências detectadas. Ou seja, existe uma proximidade muito grande entre expectativa de êxito e orientação para a tarefa e entre medo do fracasso e orientação para o ego, pois se observam características muito próximas no comportamento do indivíduo em suas respectivas tendências:

a) Indivíduos com expectativa de êxito ou orientação para a tarefa apresentam: persistência, percepção adequada de suas habilidades e escolha compatível de metas, atribuição do êxito ao esforço, busca de satisfação pessoal, comparação de seus resultados com sua própria capacidade prévia e não com o resultado de outras pessoas, envolvimento com a aprendizagem e domínio da tarefa. São independentes, são mais criativos e inovadores, tentam superar-se constantemente, aprendem mais depressa, favorecem a capacidade de cooperação, focalizam o

esforço no domínio pessoal, são otimistas e demonstram segurança no comportamento.

b) Indivíduos com medo do fracasso ou orientação para o ego mostram como características: falta de persistência, avaliação de seus resultados através de normas sociais e comparação com os outros, atribuição do êxito à sorte, percepção inadequada de suas habilidades e escolha de metas muito além ou aquém de sua real capacidade, são mais ansiosos, são motivados extrinsecamente, abandonam a atividade em caso de derrota ou fracasso e demonstram insegurança no comportamento.

Vale ressaltar que um delineamento motivacional orientado à aprendizagem, privilegiando a expectativa de êxito e a orientação à tarefa, é capaz de influenciar as metas de orientação individuais. Em outras palavras, um indivíduo que apresenta comportamentos mais identificáveis com metas de orientação para o ego e medo do fracasso pode apresentar modificações comportamentais individuais frente às suas metas de orientação, passando a adotar condutas mais desejáveis no processo de interação com suas experiências de aprendizagem, caso o ambiente destas experiências seja construído com os cuidados e diretrizes motivacionais adequados (PAPPAIOANOU, 2004).

Apresentadas as tendências do comportamento do motivo de realização, torna-se necessário compreender também os três componentes básicos determinantes do processo de motivação para a realização: nível de aspiração, norma de referência e atribuição causal.

O nível de aspiração pode se definir como o nível de rendimento que o indivíduo busca atingir em determinada tarefa, considerando seu desempenho prévio na realização desta mesma tarefa. Pessoas com expectativa de êxito elegem metas compatíveis com suas capacidades, geralmente com um nível de dificuldade moderado em que o esforço seja o fator determinante do resultado; já indivíduos com medo do fracasso normalmente escolhem metas abaixo dos níveis já alcançados anteriormente, pois poderão ser facilmente executadas, privando o indivíduo de eventuais fracassos (WINTERSTEIN, 1992, 2002, 2004).

A norma de referência se constitui nas diferentes maneiras e parâmetros utilizados para avaliação de resultados, podendo ser individual, quando é auto-referenciada, ou social, quando se compara o rendimento a um grupo de pessoas. A norma de referência pode influenciar positiva ou negativamente a motivação do aluno e, dessa forma, é importante a utilização de uma norma de referência individual, que proporcionará ao aluno vivenciar adequadamente situações de êxito e fracasso (WINTERSTEIN, 1992, 2002, 2004).

Atribuição causal é definida como a explicação que o indivíduo busca para uma ação realizada com êxito ou fracasso. Atribuir a causa de seus resultados à própria capacidade e esforço é uma tendência de comportamento apresentada por indivíduos com expectativa de êxito; já sujeitos que apresentam medo do fracasso normalmente atribuem as causas dos resultados à dificuldade da tarefa ou ao acaso (WINTERSTEIN, 1992, 2002, 2004).

O conhecimento destes três componentes do processo motivacional é um fator preponderante na prática pedagógica do professor de Educação Física, pois possibilita freqüentemente, nas situações surgidas em aula, a detecção de padrões de comportamento individuais, permitindo um acompanhamento no sentido de orientar o indivíduo à aprendizagem, auxiliando-o a estabelecer metas realizáveis, a construir um padrão avaliativo de auto-referência e a compreender as verdadeiras razões para seus êxitos e fracassos.

Para Winterstein (2002), em pesquisas sobre motivação percebe-se a influência de um grande número de fatores, e dentre eles pode-se destacar na literatura específica a percepção de competência. O prazer intrínseco e a percepção positiva de capacidade procedente do êxito podem ocasionar um aumento do esforço para a realização, enquanto o desprazer e a percepção negativa de capacidade podem levar o indivíduo à ansiedade e à diminuição do esforço para a realização, pois a auto-estima pode influenciar decisivamente na escolha do comportamento motivacional.

Harter (1988) sustenta que as pessoas são motivadas a sentirem-se competentes e que esse sentimento se constitui um dos principais determinantes da motivação.

Pesquisas recentes apontam uma importante relação entre as perspectivas das metas, a percepção da habilidade e o comportamento do indivíduo (WINTERSTEIN, 2002).

Os pesquisadores acreditam que os climas psicológicos e, portanto, a atmosfera motivacional empreendida pelo professor, afeta decisivamente o processo de motivação do indivíduo. Assim, sugere-se que o professor avalie e corrija atribuições inadequadas, monitore e auxilie o estabelecimento de metas pelo aluno, avalie o desempenho com referência individual e intensifique os sentimentos de competência e controle sobre a tarefa (WEINBERG e GOULD, 2001).

Conhecendo a dinâmica do processo de motivação para a realização, o professor poderá também compreender melhor o comportamento apresentado por seus alunos durante a aula. Através de intervenções específicas sobre os três componentes básicos determinantes do processo de motivação para a realização, o professor será capaz de incentivar o surgimento de comportamentos positivos orientando a prática para a tarefa e suscitando a expectativa de êxito. Busca-se dessa maneira minimizar o surgimento da orientação para o ego e o medo do fracasso.

Investigação conduzida por Papaioannou (1994) concluiu que é fundamental os professores reconhecerem a importância da orientação motivacional do ambiente de suas aulas, assumindo um papel decisivo neste quadro e considerando, para tanto, os determinantes coletivos (situacionais) e individuais (pessoais) que concorrem na formação de um clima motivacional. Com esta preocupação, os professores estarão possibilitando o surgimento de atitudes positivas frente às tarefas e oportunidades de aprendizagem, elevando os níveis de motivação intrínseca, aumentando o interesse dos alunos em aprender e estimulando positivamente a percepção de competência física.

Para Weinberg e Gould (2001), características da motivação para a realização devem ser perseguidas pelos professores, pois possibilitam aos alunos maximizar a aprendizagem e desenvolver ao máximo suas potencialidades.

Contudo, é importante ressaltar que o fomento do motivo de realização não garante que os alunos aprendam mais e melhor, apesar de proporcionar condições favoráveis como: diminuição da pressão sofrida pelo aluno e posicionamento do indivíduo como construtor de seu próprio percurso de aprendizagem. Na mesma perspectiva, podemos considerar que um indivíduo orientado para a tarefa não necessariamente alcançará maiores níveis de desempenho nas atividades propostas, apesar também de apresentar comportamentos favoráveis ao aprendizado, como persistência e percepção eficaz de sua própria competência.

De acordo com Penna (2001), indivíduos que apresentam comportamentos com predominância de motivação para a realização: concentram-se nas tarefas que devem realizar; mostram-se mais ativos em atividades escolares e comunitárias; utilizam como critério de agrupamento para realização de tarefas o nível de competência de seus pares em relação ao seu próprio e não simplesmente o envolvimento afetivo; demonstram maior resistência a pressões sociais e demandas externas à própria atividade. Quando a atividade é qualitativamente valorizada, sujeitos motivados para a realização tendem a experimentar sucesso, enquanto em tarefas rotineiras o desempenho desses sujeitos se iguala ou até mesmo apresenta inferioridade se comparado a sujeitos que não apresentam predominantemente motivação para a realização.

De todo modo, as características perseguidas pelo fomento do motivo de realização se apresentam como alternativa viável e conveniente na tentativa de proporcionar um ambiente de aprendizagem democrático e comprometido com o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem.

4.4 Motivação, Educação e Educação Física escolar

Se explorassem o interesse e a motivação da criança, as escolas possivelmente teriam maior êxito em executar o que talvez seja a sua tarefa mais

crucial: possibilitar que as crianças se comprometam significativamente com sua própria aprendizagem

Conforme Mesquita¹, a influência que a motivação exerce sobre a qualidade da atividade dos alunos no processo de aprendizagem tem sido evidenciada pelas pesquisas. Constitui-se uma evolução no papel que a escola deve desempenhar na sociedade atual o desenvolvimento de experiências significantes e contextualmente ricas envolvendo os alunos como agentes ativos e motivados.

O caráter construtivo do processo de aquisição do conhecimento, destacado nos enfoques cognitivos do estudo do desenvolvimento humano, propõe, como ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem, propostas pedagógicas situadas nas atividades auto-estruturantes do aluno, ou seja, na atividade auto-iniciada e, sobretudo, autodirigida (COLL, 1994).

Segundo Gouvea (1997), em qualquer situação, na relação de ensino e aprendizagem, um dos elementos mais importantes para se alcançar uma execução bem sucedida é a motivação, que interfere acentuadamente em todas as formas de comportamento. Dependendo do nível de motivação, os alunos podem ter um envolvimento intenso ou superficial nas atividades de aprendizagem.

A psicologia tem destacado a relevância da motivação, visto que a maioria das dificuldades de aprendizagem parece ter sua origem em problemas motivacionais, pois ao que tudo indica é difícil a tarefa do professor de diagnosticar os interesses e necessidades considerando todas as diferenças individuais (Machado, 1995).

A Educação Física, inserida como componente curricular e para justificar-se como tal, precisa oferecer um conhecimento próprio e específico da área. Em outras palavras, tem de ensinar algo que, se não for ensinado pela Educação Física, não será ensinado por nenhum outro componente curricular, apresentando, dessa forma, valor e finalidade à disciplina enquanto fenômeno educativo, vinculando suas ações ao projeto pedagógico da escola. A determinação do clima motivacional passa a exercer nesta perspectiva um importante papel para o alcance dos objetivos da Educação Física na escola.

¹ Mesquita, I. **Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens**. Faculdade do Desporto e de Educação Física, Universidade do Porto. Texto didático apresentado na disciplina Seminários em Pedagogia do Movimento Humano/2004.

Posto que não se lida diariamente nas aulas de Educação Física com todos os alunos altamente motivados, torna-se de extrema importância o conhecimento do professor sobre esquemas motivacionais, não se esquecendo que determinada atividade pode ser estimulante para alguns, mas desestimulante para outros (GOUVEA, 1997).

Dessa forma, o educador deve assumir uma posição de especialista e periodicamente rever a sua metodologia, no sentido de alcançar e readaptar as crianças “desinteressadas” e sem “vontade de aprender”, pois esses indivíduos, assim como os demais, têm o direito à educação, porém necessitam de outros caminhos para que sejam despertados os seus motivos, os quais as levem a partilhar com todos a cultura de seu grupo (PEREIRA, 1992).

Nesta mesma perspectiva, Betti (1992) enfatiza que é preciso levar o indivíduo a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas em relação a ela, conduzindo à aprendizagem de comportamentos adequados quando da sua prática e levando ao conhecimento, compreensão e análise das informações acumuladas pela cultura física. É necessário dirigir sua vontade e sua emoção para a prática e a apreciação do corpo em movimento.

A escola é vista como um lugar vital para se estabelecer e desenvolver modelos apropriados de comportamentos saudáveis e que proporcionem bem-estar envolvendo a atividade física. As crianças são freqüentemente identificadas como um grupo importante na promoção da saúde; dessa forma, a Educação Física pode desempenhar um papel de destaque neste âmbito (SMITH e BIDLLE, 1995).

Crianças que se percebem competentes realizando determinada tarefa, num determinado contexto, apresentam reações afetivas positivas e motivação para realização de novas tarefas; portanto, os julgamentos que crianças fazem a respeito de seu próprio desempenho afetam significativamente a motivação e envolvimento com as atividades (HARTER, 1988 e VALENTINI, 2000). Dessa forma, a motivação dos alunos é um fenômeno contextual em que as aprendizagens influenciam competências atuais, podendo influenciar a motivação dos indivíduos em experiências futuras de mesma natureza.

Com o intuito de se alcançar os objetivos da Educação Física na escola, considerando o educador como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, é necessário entender que o clima motivacional nas aulas de Educação Física será determinado através do comportamento e das atitudes do educador durante sua prática, que está subordinada à concepção de Educação e de Educação Física assumida por ele e, conseqüentemente, pela maneira que considera e utiliza instrumentos didático-pedagógicos, como: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

De Marco (1997) ressalta a relevância da relação entre professor e aluno na construção do ambiente de aprendizagem relacionado à prática de atividades físicas. Para o autor, o professor deve estruturar um ambiente de aprendizagem comprometido com a qualidade e adequação das atividades, consideração das características individuais da criança, oportunidade de vivência de êxitos e fracassos e mediação das pressões do grupo na realização de atividades coletivas. Os autores destacam ainda a influência de fatores alheios à escola no processo motivacional dos alunos: espírito competitivo, influência da família e dos meios de comunicação.

A utilização do jogo e do esporte como conteúdos de ensino da Educação Física pode ilustrar a atenção e cuidado metodológico necessários à atuação do professor. Korsakas (2002) lembra que um dos fatores que favoreceu a disseminação dessas manifestações nas escolas foi justamente o reconhecimento do caráter pedagógico dessas atividades. Em função disso, é importante que os professores estejam conscientes do direcionamento desses conteúdos nas aulas de Educação Física. Ou seja, ao considerar como finalidade única do esporte e das atividades envolvidas em um programa de Educação Física a elevação do status social dos vitoriosos e a busca por recompensas extrínsecas, estamos próximos daquilo que seria o produto de uma orientação a um ambiente competitivo. Já a prática esportiva orientada à aprendizagem relaciona-se com a motivação intrínseca de seus praticantes, elegendo a educação como um processo constante que visa ao desenvolvimento individual e também ao comprometimento social dos envolvidos.

Thill e Brunel (1995) defendem que no contexto acadêmico as pesquisas têm apontado a relevância da distinção entre duas perspectivas de objetivos que

representam determinantes imediatos nas ações de professores e, conseqüentemente, dos indivíduos envolvidos em programas de atividade física.

Análises mostram que a orientação à tarefa está associada ao desenvolvimento de habilidades e ao desenvolvimento de aptidões físicas, enquanto a orientação ao ego tem seus motivos relacionados ao status social.

Objetivos associados à orientação ao ego, que se aproxima da orientação de um ambiente de performance, estão relacionados a situações de sucesso, ligadas à motivação extrínseca porque as pessoas tentam ser melhor do que as outras, além de que os sujeitos orientados ao ego são menos resistentes ao fracasso e persistem pouco na atividade física, principalmente quando têm a sua habilidade contestada. Por outro lado, indivíduos envolvidos em uma orientação à tarefa tendem a apresentar um esforço maior nas atividades e persistir mais, mesmo em condições de fracasso, pois agem por meio da motivação intrínseca, referenciando seu comportamento na atividade ao seu próprio desempenho.

Para Duda (1995), no contexto da atividade física e do esporte, alunos envolvidos em um ambiente orientado à tarefa (ou aprendizagem) tendem a mostrar maior interesse por estas atividades, podendo inclusive procurá-las em outros contextos por experimentarem prazer e realização, diminuição da ansiedade e pressões por resultados. Já a orientação ao ego (ou performance) impõe relações negativas do aluno com atividades desta natureza, diminuindo o seu interesse e aproveitamento, aumentando a ansiedade e pressões.

Segundo Papaioannou (1998), as pesquisas em motivação humana que investigam meios de promover democracia, igualdade e valores humanos na educação e no esporte evidenciam a importância da adoção de uma orientação à aprendizagem ou tarefa e razões intrínsecas no envolvimento do aluno com as atividades. Assim, professores que promovem a igualdade, que se interessam pela aprendizagem dos alunos, que mostram satisfação e demonstram igual interesse no desenvolvimento de alunos e alunas, são frequentemente avaliados como promotores de um ambiente de aprendizagem favorável à construção de condutas positivas frente à aprendizagem, além de interferir positivamente no processo motivacional de seus alunos.

Em suma, o envolvimento com a tarefa ou a orientação do ambiente para a aprendizagem são indicados como favoráveis por fornecer algumas espécies de aprendizagens e incrementar os esforços que os indivíduos podem aplicar na realização das atividades.

Para Winterstein (2002), em relação à maneira como os praticantes se colocam perante as atividades e situações de aprendizagem, sujeitos orientados para o ego tendem a temer o fracasso por este consistir em manifestação de incompetência e inferioridade frente aos demais. Por outro lado, um sujeito orientado para a tarefa apresenta uma tendência maior em ter expectativa de êxito, em razão de suas aspirações serem auto-referenciadas, o que potencializa a sua auto-estima e proporciona um estabelecimento de metas alcançáveis e realistas.

A aprovação social é muito importante, principalmente para crianças até doze anos, para quem devemos propiciar ambientes orientados à aprendizagem (tarefa ou maestria) e evitar as conseqüências negativas de uma orientação ao ego (performance ou habilidade). Pesquisas mostram que alunos que percebem o ambiente orientado à aprendizagem demonstram comportamentos mais adaptáveis e condutas mais desejáveis no processo de aprendizagem do que alunos que percebem o clima motivacional orientado à performance. Portanto, professores, pais e técnicos precisam estar atentos, pois suas atitudes e gestos desenham uma orientação motivacional percebida pela criança (ROBERTS, 1995).

Betti (1991; 1996) traz como contribuição para a prática pedagógica em Educação Física escolar a reflexão e discussão do princípio da inclusão. Segundo tal princípio, o conjunto de ações no processo de ensino e aprendizagem tem como meta a inclusão do aluno na cultura corporal de movimento, por meio da participação e reflexão concretas e efetivas. Busca-se reverter o quadro histórico da área de seleção de indivíduos aptos ou inaptos para as práticas corporais, não valorizando exclusivamente o desempenho e a eficiência, mas sim priorizando a participação de todos e o grau de envolvimento de cada um.

Além disso, Ferraz (1997) tem constatado que a Educação Física escolar tem dado ênfase excessiva na dimensão do fazer. Partindo do pressuposto de que a Educação Física como componente curricular deve promover conhecimentos sistematizados acerca da cultura corporal de movimentos, sugere-se a necessidade

de se adotar uma abordagem mais ampla, incluindo outras dimensões no seu conteúdo. Portanto, o compreender e o sentir devem ganhar espaço e assumir um importante papel na elaboração e implementação de programas de Educação Física na escola, pois, além de atender, em parte, às necessidades de movimento que a cada dia se evidenciam no contexto social atual, a Educação Física deve privilegiar o refletir e o pensar favorecendo a formação de um aluno que não apenas se movimente, mas que também compreenda as razões, efeitos e implicações de sua prática.

Dessa forma, o presente estudo elege uma concepção de Educação Física escolar em que se pretende levar o aluno a: gerenciar a própria atividade física com objetivos de lazer e saúde; apreciar e usufruir criticamente os elementos da cultura corporal; atender adequadamente às necessidades de movimento no cotidiano; estimular o envolvimento com atividades físicas e práticas corporais no dia-a-dia, visando ao favorecimento da adoção de um estilo de vida ativo.

Entre outros benefícios, este cuidado metodológico possibilitará a criação de uma percepção positiva dos praticantes perante a atividade física, orientando a prática coletiva por meio de diretrizes motivacionais comprometidas com a qualidade das vivências dos alunos. Assim, busca-se que os alunos vivenciem as atividades de forma autônoma, democrática e auto-responsável, estimulando nas aulas de Educação Física aspectos como: aprendizagem, auto-estima, cooperação e saúde.

De acordo com Nahas (2001), uma das responsabilidades fundamentais dos professores de Educação Física seria a de esclarecer as razões pelas quais um indivíduo deve adotar um estilo de vida ativo. Na sociedade moderna, o envolvimento regular dos indivíduos com atividades físicas e corporais está vinculado diretamente à motivação. O processo motivacional que envolve tal contexto é resultante de uma complexa interação de diferentes fatores. Enquanto alguns fatores são de difícil acesso e intervenção direta, como: hereditariedade, escolaridade, condição sócio-econômica, outros são modificáveis por meio de experiências agradáveis, obtenção de conhecimentos necessários e desenvolvimento de habilidades associadas.

Estudos conduzidos por Treasure (2001) ressaltam que os adultos responsáveis pelo desenvolvimento das crianças devem orientar o ambiente esportivo para a aprendizagem, em razão de tal ênfase garantir igualdade de

oportunidade para todos e ainda oferecer oportunidades para que todas as crianças experimentem sucesso.

Uma função relevante e uma das tarefas preponderantes da Educação Física na escola é a educação para um estilo de vida ativo, que contribua para a aquisição de habilidades motoras, para o desenvolvimento de conhecimento relacionado às atividades físicas e para a estruturação de atividades prazerosas e interessantes. Tal preocupação proporcionará a motivação e a percepção de competências necessárias para o engajamento futuro do aluno com atividades da mesma natureza. A importância de tal preocupação é decorrente do grande número de estudos científicos que demonstram a associação entre hábitos de atividade física e saúde (NAHAS, 2001).

Biddle (1995) acredita ser importante entender os motivos que levam os indivíduos a adotar, manter ou interromper a participação em programas de atividades físicas, havendo a necessidade de se estabelecer modelos conceituais coerentes de motivação na atividade física e no esporte.

O pressuposto que conduz a presente investigação é o de que a preocupação do professor frente a algumas variáveis motivacionais, a saber: composição da tarefa, estratégias de agrupamento dos alunos, exercício adequado e socialização nos papéis de liderança e autoridade, critérios de avaliação com parâmetros individuais, intermédio de situações de êxitos e fracassos, qualidade na instrução da tarefa e reconhecimento de seu papel decisivo na composição do clima motivacional, pode influenciar substancialmente no envolvimento do aluno com as vivências relacionadas a práticas esportivas e corporais.

Estudos conduzidos no contexto específico da Educação Física escolar (MARANTE e FERRAZ, 2005; 2006) indicam que é possível alcançar maior envolvimento dos praticantes em todas as atividades se o professor considerar os aspectos motivacionais relacionados à Educação Física mais intencionalmente, conhecendo e aplicando esses conceitos. Diferentes variáveis motivacionais relacionam-se mutuamente criando elementos de análise e intervenção diversificados.

No contexto do ambiente de aprendizagem em salas de aula, investigações mostram que podem existir diferenças na maneira como as crianças interpretam a

orientação motivacional de um mesmo ambiente. Papaioannou (1994) sugere que, no âmbito da Educação Física escolar, eventualmente este fenômeno também pode ocorrer, por razões diversas: experiências prévias das crianças, diferenças de personalidade, ou diferentes comportamentos do professor: diferença na interpretação por parte dos alunos ou diferença no próprio tratamento atribuído aos alunos.

Mais uma vez, portanto, justifica-se a proposição da estruturação do ambiente de aprendizagem na perspectiva multidimensional, pois tal delineamento proporcionará situações de aprendizagem diversificadas e a consideração do individual, do coletivo, do individual no coletivo e do coletivo no individual.

A construção de um conhecimento multidimensional privilegia a busca incessante de nós mesmos, a partir de nossa própria subjetividade, na relação com tudo e todos que nos rodeiam, considerando a complexidade do ser e dos fenômenos. Desse modo, favorece-se o religar em detrimento do pensamento simplista, disjuntivo e reducionista. Nesta premissa, o conhecimento, assim como o humano, é complexo, pois concentra fenômenos diversos e simultâneos que podem influir em suas ações, transformando-se constantemente (MORIN, 1990).

Um clima de motivação delineado sob a perspectiva multidimensional pode influir na possibilidade de atingirmos os interesses e os motivos de cada um dos indivíduos relacionados à prática de atividades físicas e corporais, mesmo que em momentos e/ou com estratégias diferentes. Pois um dos objetivos fundamentais da Educação Física, atualmente, é o de favorecer o envolvimento das pessoas com um estilo de vida ativo, proporcionando experiências positivas, neste âmbito, no decorrer da escolaridade, de modo que o aluno compreenda a sua importância e sinta-se estimulado a buscar conscientemente a prática de atividades físicas saudáveis, usufruindo dos benefícios que o corpo em movimento pode proporcionar: saúde, estética, auto-estima, lazer, entre outros.

Estudos encaminhados na área da saúde pública evidenciam a importância da prática regular de atividades físicas como promotora de hábitos saudáveis com benefícios orgânicos, sociais e psicológicos. Dessa forma, a Educação Física deve estimular a satisfação pessoal e a motivação intrínseca relacionada às atividades físicas e corporais, podendo, dessa maneira, contribuir para a adoção de um estilo de

vida ativo. Assim, a ênfase seria em atividades adequadas à faixa etária, agradáveis e que possam ter continuidade mais tarde, pois crianças que se envolvem com ambientes de atividades físicas e corporais experimentando prazer tendem a se tornar adultos mais ativos fisicamente (NAHAS e CORBIN, 1992).

Investigando o impacto de aspectos estruturantes do processo motivacional no comportamento de alunos em aulas de Educação Física, Piang e Chen (2005) sugerem que promover o interesse do aluno, por meio de uma preocupação com os aspectos motivacionais, pode ser uma poderosa fonte para propiciar um envolvimento prolongado dos alunos com atividades futuras de mesma natureza.

Para Nahas e Corbin (1992) e Nahas (2001), o envolvimento de um adulto com atividades físicas e corporais depende de fatores diversos, entretanto, um dos mais evidentes remete à qualidade das experiências vivenciadas por este indivíduo no âmbito escolar. Assim, a Educação Física deve favorecer: a) o desenvolvimento de habilidades motoras a um nível satisfatório; b) a aquisição de conhecimentos necessários à prática; e c) a promoção de comportamentos e atitudes positivas acerca dessas atividades.

Darido (2004) aponta que alguns traços de atuação do professor deveriam ser conhecidos pelos profissionais da área, e empreendidos por todos os programas de Educação Física escolar, pois podem contribuir com a manutenção em longo prazo da prática de atividades físicas. Tais características remetem diretamente a construções motivacionais, como: proporcionar experiências de sucesso e prazer; tornar a atividade agradável; favorecer condições para o desenvolvimento da amizade e de relações de grupo saudáveis; salientar o caráter recreativo de determinadas tarefas, modificando periodicamente o local da prática; planejar atividades diversificadas e desafios compatíveis com as possibilidades dos alunos; manter uma relação positiva professor-aluno e entre os próprios alunos; evitar atividades que enfatizem demasiadamente a vitória.

É necessário, portanto, que a disciplina de Educação Física reconheça indicadores capazes de despertar a criança, com a finalidade de suprir a necessidade natural de movimento, que muitas vezes é inibida por determinantes psicológicos variados. Neste sentido, torna-se importante a aplicação de uma dinâmica adequada nas aulas de Educação Física para que sejam facilitados os

caminhos que despertem motivos direcionados à aprendizagem, pois somente quando o indivíduo adquire um envolvimento emocional com o objeto a ser aprendido é que realmente a aprendizagem ocorre (PEREIRA, 1992).

4.5 O clima motivacional e a estrutura TARGET

Para preencher a enorme lacuna entre a escola e os alunos que não alcançam desempenho satisfatório, é necessário considerar as diferenças e a diversidade dos alunos frente à escola e à aprendizagem. Assim, é possível reorganizar o ambiente de aprendizagem estruturando-o de maneira que o professor possa interagir promovendo comportamentos mais eficientes dos seus alunos em busca da aprendizagem (EPSTEIN, 1988).

Mesmo não significando êxito escolar objetiva e diretamente, a presença de motivação é um fator desejável e gerador de tipos de conduta que podem ampliar as possibilidades de aprendizado do indivíduo.

Penna (2001) define motivação como uma modificação na intensidade das respostas, proveniente de uma situação natural ou experimental a que o organismo seja exposto, ou seja, são as modificações de comportamento observadas em função de operações de um determinado estímulo ou privação.

A atmosfera motivacional estabelecida no desenvolvimento das atividades em aula influencia decisivamente os tipos de metas de realização adotados pelos participantes (WEINBERG e GOULD, 2001). O clima motivacional orientado à tarefa ou à aprendizagem está ligado a metas de expectativa de êxito ou orientação para a tarefa e um clima motivacional orientado para obtenção de resultados ou à performance relaciona-se com metas de medo do fracasso ou orientação para o ego.

Epstein (1988) propõe uma construção denominada TARGET, que estrutura a organização do ambiente de aprendizagem em seis dimensões correlacionais: **T**ask (tarefa), **A**uthority (autoridade), **R**eward (reconhecimento), **G**rouping (agrupamento), **E**valuation (avaliação) e **T**ime (tempo). Juntas estas dimensões podem estruturar o clima de motivação orientado à aprendizagem ou à performance.

Nesta perspectiva, o clima motivacional é determinado de acordo com o posicionamento e aplicação do educador perante essas seis variáveis que, se manipuladas adequadamente, podem ajudar o professor a sistematizar e esclarecer o papel determinante de suas ações frente aos alunos, no aspecto motivacional (Ames, 1992; Biddle, 2001; Treasure, 2001; Korsakas, 2003).

Essas seis estruturas, segundo Epstein (1989), devem ser consideradas para nortear as instruções e também a administração das situações de aprendizagem, pois auxiliam o educador a aperfeiçoar a influência desses fatores na motivação da criança para a aprendizagem.

Cada dimensão do instrumento TARGET possui particularidades que permitem uma análise da prática pedagógica, considerando os principais elementos que exercem influência sobre as crianças na motivação para a aprendizagem, que são segundo AMES (1989): o formato das tarefas, a estrutura das atividades, a organização da escola, o estabelecimento de relações igualitárias, o prolongamento do ambiente escolar para o familiar e o comportamento do educador.

Epstein (1989) afirma que é necessário aplicar um sistema analítico para definir a organização das ações pedagógicas na escola, detectando, assim, a eficiência dessas atividades. A estrutura TARGET pode auxiliar tanto neste quadro como também na influência da família no processo motivacional, indicando os comportamentos que os pais devem ter perante seus filhos. Segundo a autora, a estrutura TARGET também pode fornecer condições familiares propícias para o desenvolvimento das crianças com o objetivo de construir condutas desejáveis quanto à motivação para a aprendizagem.

No âmbito familiar, as dimensões inicialmente podem não ser claramente detectadas, porém os pais frequentemente: falam a respeito das atividades das crianças (Task); percebem crescimento de sua independência (Authority); posicionam-se frente aos bons ou maus comportamentos de seus filhos (Recognition); preocupam-se com as companhias e oportunizam situações de grupo a eles (Grouping); julgam os progressos e aperfeiçoamentos das crianças (Evaluation) e planejam como utilizar o tempo que têm com seus filhos (Time). De modo que a

família pode envolver a criança desafiando-a e estimulando-a a aprender, nas interações e práticas do dia-a-dia (Epstein, 1989).

A família e a escola são dois contextos capazes de influenciar decisivamente na incorporação da atividade física como hábito regular dos indivíduos. Portanto, a Educação Física escolar deve ser o veículo de desenvolvimento de conceitos, atitudes e ações associadas a comportamentos saudáveis e a um estilo de vida ativo. Assim, os responsáveis pela promoção da saúde pública devem favorecer o estabelecimento de uma identidade fisicamente ativa durante a idade escolar e ao longo dos anos (NAHAS e CORBIN, 1992).

Para Marchesi (2006), quando se busca sentido, significado e finalidades para a escola e para o aprendizado, torna-se indispensável a discussão de componentes motivacionais relacionados ao ambiente escolar: a necessidade de se afirmar perante o grupo, a falta de motivação pelo medo do fracasso, o desinteresse dos alunos em razão da distância entre o que estudam e sua realidade.

Para o mesmo autor, quando a criança se sente acolhida, dedica-se mais à aprendizagem. Portanto, pais e professores precisam entender a condição emocional do aluno, pois alunos sem motivação ou com baixa auto-estima não se interessam pelas aulas e, não conseguindo o desejado reconhecimento escolar, buscam destaque de outras maneiras como, por exemplo, com a indisciplina.

No caso dos professores, podemos afirmar que suas posturas corporais, suas manifestações verbais, seus olhares etc., fornecem indicadores e exercem influência sobre o comportamento dos alunos.

O professor demonstra seus interesses e objetivos por vários aspectos em sua prática, como por exemplo: pela maneira que organiza as atividades e agrupa as crianças, pelos critérios e avaliação que aplica, pelas características que ele valoriza nas crianças, pela forma que propõe as tarefas e pelo modo como desempenha a sua autoridade (AMES, 1992).

Na perspectiva adotada para este trabalho, o foco central é o de promover a qualidade das experiências dos sujeitos envolvidos nas situações de aprendizagem em aulas de Educação Física, bem como analisar e intervir na maneira como essas

experiências são oferecidas e na influência que elas podem exercer no desenvolvimento das crianças. Propõe-se, portanto, um modelo de investigação que buscará subsidiar o trabalho dos professores mediante análise de componentes motivacionais que possam proporcionar uma evolução metodológica nas aulas de Educação Física referente aos aspectos emocionais e motivacionais.

Contudo, é importante ressaltar que a possibilidade de desenvolver um trabalho comprometido com aspectos emocionais e motivacionais parte da necessidade de um contexto institucional favorável e não apenas do conhecimento e intencionalidade do professor. Dessa forma, aspectos como: condições materiais, espaciais, financeiras, formativas e até mesmo de auxílio emocional podem favorecer substancialmente o trabalho do professor, pois, em condições de trabalho satisfatórias, não só questões motivacionais podem ser providas, como também outros aspectos da atuação profissional em Educação Física.

Epstein (1988) ressalta que, quando um ambiente de aprendizagem organiza, monitora e se modifica continuamente através das estruturas TARGET, o desenvolvimento do aluno tende a apresentar: aumento da autonomia e da responsabilidade, compreensão de conceitos abstratos, auto-avaliação eficaz, acúmulo maior de conhecimentos, capacidade de resolução de conflitos e apreciação na realização do outro.

Um programa de Educação Física com o clima motivacional orientado para a performance, que considera a vitória ou a superação do outro como critério de sucesso pode submeter alguns de seus praticantes a experiências pouco favoráveis, que podem comprometer a participação e pode até distanciar esses indivíduos da prática de atividades físicas. Neste quadro, podem surgir no desenvolvimento das atividades situações desfavoráveis, como: falta de estímulos e desinteresse por parte dos alunos, exposição inibitória, rotulação em bons e maus alunos, desconsideração de características individuais e envolvimento heterônomo com as atividades propostas.

Em contrapartida, no clima motivacional orientado para a aprendizagem, em que a busca da auto-superação é o critério de sucesso, podemos fornecer aos alunos: uma maior estimulação à participação, experimentar mais vezes situações de

progresso e desenvolver a autonomia dos alunos na interação com as oportunidades de aprendizagem.

Individualmente as pessoas motivam-se a fazer ou deixar de fazer algo por razões particulares e distintas. A literatura apresenta, conforme exposto anteriormente, duas metas individuais de orientação motivacional: orientação ao ego ou à performance e orientação à tarefa ou à aprendizagem.

Papaioannou (1994; 1998) ressalta que, quando um sujeito é orientado ao ego ou à performance, ele preocupa-se demasiadamente com seus resultados em relação a outros componentes do grupo, sendo relevante, portanto, assumir uma posição de destaque. Conseqüentemente, o interesse deste indivíduo é o de apresentar um desempenho de evidência tendo como referência uma norma externa, o grupo. Estes indivíduos normalmente estabelecem metas difíceis de serem alcançadas, tentam superar os demais ou alcançar sucesso com pouco esforço. Quando falham, ou são avaliados como menos habilidosos que o grupo no qual estão inseridos, sujeitos orientados ao ego ou à performance experimentam emoções negativas, tendendo a não persistir em tarefas que exijam muito esforço e atribuindo a causa de seu fracasso a fatores alheios a ele próprio.

Por outro lado, um sujeito orientado à tarefa ou à aprendizagem empenha-se no sentido de efetuar com maior êxito determinada tarefa, pois, dessa maneira, entende que está efetuando ganhos e acréscimos pessoais no que se refere à sua competência. Além disso, estes indivíduos tendem a se esforçar mais frente a tarefas mais difíceis ou mesmo ao se envolver com novas aprendizagens, elegendo o esforço como o pré-requisito para o alcance do sucesso e adotando critérios de avaliação pessoais. Assim, o sucesso nesta perspectiva motivacional é definido pelo progresso individual e o erro encarado como natural e parte integrante de um processo de aprendizagem que visa à melhoria de sua própria competência (PAPAIOANNOU, 1994; 1998).

Roberts (1992) aponta o clima orientado à performance como o mais provável a acontecer no desenvolvimento de atividades físicas em virtude da situação de competição explicitar a comparação de desempenhos e apresentar a vitória como sinônimo de sucesso; o autor coloca ainda que um ambiente com esta orientação

parece ser mais suscetível a comportamentos desrespeitosos e até desleais, em que se busca a vitória a qualquer preço.

Korsakas (2002) concluiu também que a orientação a um ambiente competitivo (performance) está ligada a uma visão de que as atividades esportivas têm como finalidade primordial a elevação do status social dos vencedores, bem como a busca por recompensas externas à atividade, como prêmios e reconhecimento social. Já a prática esportiva orientada à aprendizagem considera a educação como um processo incessante em busca tanto do crescimento individual quanto do comprometimento social de todos os envolvidos.

A estruturação do ambiente de aprendizagem pode influenciar na adoção de metas individuais de orientação motivacional. Dessa maneira, um ambiente orientado à aprendizagem pode privilegiar o surgimento das características próprias de um sujeito individualmente orientado à tarefa ou com expectativa de êxito. Na direção contrária, um ambiente orientado à performance pode favorecer comportamentos identificáveis como próprios de um sujeito orientado ao ego ou com medo do fracasso (PAPAIOANNOU, 2004).

Alunos envolvidos em um clima motivacional orientado à aprendizagem apresentam alterações positivas em variáveis motoras e na sua percepção de competência física. Com estruturação do ambiente de aprendizagem delineado pelo instrumento TARGET, é possível envolver os alunos em tarefas estimulantes, com maior autonomia e mediação de vivências de sucessos e fracassos. As experiências positivas que decorrem de tal ambiente podem favorecer o engajamento futuro desses indivíduos com atividades similares. Pois, conforme detectaram Valentini e Rudisill (2005), mesmo depois de seis meses do contato com um ambiente de aprendizagem orientado pelo TARGET, alunos demonstraram manter os benefícios adquiridos, tanto nos aspectos motores quanto nos emocionais.

Considerando as dimensões do TARGET e a orientação do clima motivacional, através do quadro abaixo podemos apontar algumas diferenças quando a prática pedagógica é orientada à performance ou à aprendizagem. Entretanto, é necessário ressaltar que este tipo de construção não leva em conta o aspecto relacional das diferentes categorias, sendo útil apenas para fins de classificação e esclarecimento.

TABELA 1 – A orientação do clima motivacional e as dimensões do TARGET
(EPSTEIN, 1988; KORSAKAS, 2003).

ORIENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM	DIMENSÕES DO TARGET	ORIENTAÇÃO PARA A PERFORMANCE
Desafiadoras e diversificadas	Tarefa (Task)	Falta de desafios e variedade
As crianças têm escolhas e desempenham papéis de liderança	Autoridade (Authority)	As crianças não participam do processos de tomada de decisão
Privado e baseado no progresso individual	Reconhecimento (Recognition)	Público e baseado na comparação social
Aprendizagem cooperativa e promoção de interação com pares	Agrupamento (Grouping)	Formação de grupos baseada na competência
Baseada no domínio das tarefas e melhora individual	Avaliação (Evaluation)	Baseada na vitória ou na superação do desempenho do outros
Tempo ajustado de acordo com as capacidades individuais	Tempo (Timing)	Tempo de aprendizagem uniforme para todos

Marante e Ferraz (2006), analisando a orientação do clima motivacional em aulas de Educação Física, concluíram que, mesmo considerando separadamente diferentes dimensões constituintes do ambiente de aprendizagem para fins de análise, é impossível não considerar a inter-relação que estas variáveis apresentam sistematicamente. O estudo aponta ainda que um mesmo ambiente pode se orientar com ênfase à performance ou à aprendizagem em diferentes momentos, dependendo, para tanto, de pequenas modificações no ambiente e na relação professor-aluno.

De acordo com Papaioannou (2004), investigações no campo motivacional costumam confundir características individuais e características de grupo na compreensão do fenômeno. Assim, é importante reconhecer os diferentes tipos de influências a que os sujeitos são submetidos, considerando também a inter-relação que tais dimensões podem apresentar em diferentes contextos.

O caráter multidimensional do fenômeno motivação sugere uma análise complexa e não dicotômica das diferentes categorias, considerando a relação parte e todo destas na perspectiva de ação e retroação, ou seja, cada categoria influencia e é influenciada ao mesmo tempo pelo todo, ou mesmo por uma outra categoria. Dessa forma, é importante destacar que é muito pouco provável que um ambiente seja orientado exclusivamente à aprendizagem ou à performance, da mesma maneira um indivíduo dificilmente será orientado unicamente ao ego ou à aprendizagem; o que se observa é uma prevalência de características que permitem apontar a orientação motivacional predominante, tanto no âmbito individual quanto em relação a um ambiente especificamente.

Sendo assim, apresentar-se-á a seguir uma discussão das seis dimensões evidenciadas pelo instrumento TARGET, utilizando-se um referencial bibliográfico mais amplo estabelecido na literatura da área de educação, com a finalidade de compreender as características específicas de cada dimensão e as possibilidades de inter-relações.

Tarefa

Para analisar o desenvolvimento de uma tarefa escolar, é necessário considerar uma série de decisões e de atuações do educador em conjunto com o que faz o aluno. É impossível aprofundar a compreensão sobre o que o aluno faz se não for considerado simultaneamente aquilo que o professor faz, o que nos remete à importância da interação professor-aluno. A análise desta interatividade aponta para a necessidade de aplicação de atividades auto-estruturantes, em que o aspecto essencial é que o aluno decide como realizar a tarefa. O professor buscará potencializar a atividade e as suas intervenções no transcorrer da atividade são, sobretudo, de propostas, podendo também tomar a forma de reflexão ou de ajuda (Coll, 1994).

No campo da educação escolar, praticar exaustivamente não é mais o suficiente. Até mesmo no campo das artes ou dos esportes, em que o exercício constante é indispensável, é necessário confrontar-se com dificuldades específicas, bem dosadas, para aprender a superá-las. É necessário, portanto, que o aprendiz seja colocado em situações que o obriguem a alcançar uma meta, a resolver problemas, a tomar decisões (Perrenoud, 1999).

Nesta visão, o ofício de docente não consistiria mais em ensinar, mas sim em fazer aprender, isto é, criar situações favoráveis, que aumentem a probabilidade do aprendizado que se busca.

O fato de todas as crianças receberem a mesma tarefa nas aulas de Educação Física demonstra a desconsideração do indivíduo, pois todos devem realizar os mesmos movimentos. Essa metodologia acaba por determinar o fracasso pedagógico, visto que os estímulos podem ser fortes demais para alguns ou insignificante para outros. A dificuldade da tarefa deve estar de acordo com as capacidades do praticante, pois, ao se colocar uma tarefa muito difícil, o indivíduo não se manterá motivado por muito tempo, visto que não perceberá sucesso na sua realização.

A atividade proposta durante a aula pode agir como elemento finalizador de comportamento, ou seja, que distancia o indivíduo da tarefa, visto que o nível da tarefa colocada pelo educador pode estar além da habilidade do praticante, tornando-o ansioso e preocupado ou, ainda, o desafio proposto pode não estar à altura das habilidades do aluno, entediando-o (Gouvea, 1997). Portanto, a adequação das tarefas ao nível individual dos praticantes configura-se um fator primordial na construção de um clima motivacional orientado à aprendizagem e comprometido com a estruturação das aulas, no sentido de fornecer impressões positivas acerca da prática de atividades físicas.

Na busca por uma Educação Física plural, é primordial que as aulas atinjam todos os alunos, sem qualquer tipo de discriminação: de sexo, raça, habilidade ou qualquer outra. Esta Educação Física plural parte do pressuposto de que os alunos são diferentes, que não devem ser comparados. Sendo eles diferentes e tendo a aula que atingir a todos, alguns padrões de aula teriam de ser reavaliados.

Autoridade

Com a reforma do sistema educativo e em especial da Educação Física vista atualmente, o aluno é considerado o construtor ativo de suas próprias aprendizagens, sendo valorizados nesta perspectiva os processos cognitivos, a compreensão das situações-problema e a tomada de decisão pelos alunos. As crianças e os jovens demonstram necessidade em partilhar de estratégias e decisões com os seus professores, tornando-se imprescindível, portanto, que as tomadas de decisão sejam concretizadas em conjunto com os alunos.

Para Graça (1999), só é possível estabelecer uma relação pedagógica autêntica quando o aluno é incorporado como sujeito ativo e consciente de sua própria aprendizagem. Os processos de ensino provenientes dessa visão devem ser capazes de promover a autonomia do aluno, fundamentando-a na capacidade de julgar, decidir e agir livremente, o que exige conhecimento e competência, responsabilidade individual e respeito pelos outros.

O professor deve ser o orientador, guia, facilitador da aprendizagem e não o dono da verdade, detentor do saber e centralizador da aprendizagem em sua capacidade de abordar os temas falando a respeito deles. Nesse sentido, a interação professor-aluno deve ser o centro de interesse do processo de aprendizagem, em que o professor deve ter a preocupação de interagir com o seu aluno, possibilitando uma aprendizagem mais eficiente.

Uma estratégia muito importante por parte do educador é a de escutar a turma. Assim, ele ensina consideração e disponibilidade para trocar experiências com o outro, mesmo que esse outro seja uma criança em tenra idade. O educador pode, ainda, deixar claro que ele os aceita como são, com suas origens culturais e personalidades próprias. Agindo dessa maneira, o educador pode oferecer condições para criar um ambiente de respeito às diferenças, promovendo uma cultura pacificadora na escola.

É importante para o professor de Educação Física reconhecer o repertório corporal que cada aluno possui quando chega à escola, pois as técnicas corporais são essencialmente técnicas culturais. Dessa forma, não existe técnica melhor ou mais correta, a não ser em situações muito específicas e mesmo assim em que possa haver consenso entre professor e alunos.

Se a criança conviver num “ambiente cooperativo” e, conseqüentemente, democrático, onde vivencie trocas sociais por reciprocidade, seja respeitada pelo adulto e participe ativamente dos processos de tomada de decisões, ela tenderá a desenvolver a autonomia moral e intelectual e, dessa forma, poderá atingir níveis de moralidade mais autônomos (ARAÚJO, 1996).

Reconhecimento

Quanto às oportunidades de reconhecimento, é importante destacar que a percepção de competência que o sujeito assume frente à atividade física é um fator importante na construção de comportamentos desejáveis no processo motivacional ao qual o indivíduo é submetido, sendo capaz de afetar não só a participação como também a persistência frente a situações adversas (THILL E BRUNEL, 1995).

Sastre e Moreno (2002) afirmam que todo bom profissional de educação tende a facilitar o caminho da aprendizagem para seus alunos, contudo, neste processo de facilitação, pode-se estar cometendo um equívoco em relação ao que pretendemos de fato, pois, ao facilitar demasiadamente as coisas, poupamos nossos alunos do esforço necessário que conduz a uma nova aquisição e os impedimos de experimentar a sensação de sucesso por terem conseguido através de seus próprios esforços. As autoras defendem a idéia de que o real papel do professor, principalmente no tocante à resolução de conflitos, seria o de fundamentalmente fazer observações para que os alunos encontrem soluções próprias, analisando as situações apresentadas, considerando causas e conseqüências, ponderando a existência de mais de uma solução para o mesmo problema e criando soluções e normas coletivas para a resolução de problemas. Dessa forma, ganha importância a tarefa de ressaltar as conquistas e avanços dos alunos, por parte do professor.

O professor não deve simplesmente tirar dúvidas, pensar pelos alunos. Se, ao invés disso, o professor incentivar a busca de argumentos e contra-argumentos, ele desenvolve desde a autonomia até o respeito ao outro, pois é preciso parar e escutar o argumento do colega, aprender a criticar o outro com base lógica ou a aceitar a crítica que porventura receba, o que se constitui em um interessante exercício de cidadania.

Abordar os problemas de uma forma positiva, destacando-se o elogio e a aprovação, surge como estratégia central de comunicação e de ensino, desde que sejam referentes ao conteúdo da aprendizagem, pois reforçam frente aos alunos os comportamentos que devem ser estimulados.

Para Hadji (2001), em relação ao vocabulário empregado pelo professor ao se dirigir ao aluno, uma análise dos discursos habituais apresentaria freqüentemente a necessidade de substituir palavras que machucam por palavras que ajudam.

A relação estabelecida entre o desempenho da criança e as informações que ela recebe sobre sua capacidade é muito importante e interfere sobre as autopercepções das crianças (KORSAKAS, 1997).

Agrupamento

No espaço escolar, deve ser propiciado aos alunos o maior número possível de situações de grupo, visto que a variação de situações e objetos de um grupo promove o aparecimento de diversos líderes, que podem de forma produtiva e consciente integrar o ambiente social.

Quando o professor designa os dois alunos mais hábeis para “tirar os times”, ou ainda quando solicita demonstrações a alunos especialmente indicados – sempre os mesmos, ou seja, os mais habilidosos – os outros alunos são expostos a situações constrangedoras.

O caráter cooperativo e construtivo do processo de aprendizagem reforça a importância do trabalho com pares, diversificando os sujeitos e o formato dos agrupamentos. Tal prática possibilita uma troca de experiências entre sujeitos diferenciados, o que consiste em uma prática de consideração do outro e, portanto, num exercício de cidadania.

Considerando o aspecto do desenvolvimento motor presente nas propostas desenvolvidas em aulas de Educação Física, a diversificação de estratégias de agrupamento e a experimentação de diferentes tarefas com sujeitos diferentes também se justifica, pois praticar com pares diferenciados significa também readaptar sua própria prática ao novo parceiro ou companheiro de execução.

Avaliação

Segundo Hadji (2001), a avaliação no sentido estrito é apenas uma auxiliar da ação pedagógica, que deverá ser utilizada pelos professores a fim de ajudar os alunos a progredirem em suas aprendizagens.

Na relação avaliador-avaliado, é abusivo mostrar-se em posição superior, manter o outro na inferioridade, tirar proveito do processo que deveria estar a serviço do avaliado. É ele que, sobretudo, precisa ser confirmado naquilo que é e naquilo que pode tornar-se. O aluno deve ser ajudado a se desenvolver também nos momentos de avaliação, pois o ser humano jamais se reduz ao que é atualmente, sendo sempre capaz de desenvolvimento (HADJI, 2001).

Gardner (1983), ao propor a teoria das inteligências múltiplas, pela qual sugere que os indivíduos têm a capacidade, em termos cognitivos, de funcionar em pelo menos sete áreas relativamente autônomas – lingüística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal-cinestésica, interpessoal e intrapessoal –, coloca que os ambientes de avaliação deveriam seguir alguns critérios, integrando o currículo e a avaliação. Eles deveriam convidar os indivíduos a desenvolver suas várias competências no contexto de executar projetos ou atividades significativas.

A avaliação deve ser um processo dialógico, interativo, que visa fazer do indivíduo um ser melhor, mais crítico, mais criativo, mais autônomo, mais participativo. A escola e os alunos anseiam por uma avaliação que leve a uma ação transformadora, com sentido de promoção social, de coletividade, de humanização.

As crianças são diferentes no início, e também o serão no final do processo educativo, portanto não se deve homogeneizar a classe esperando transformá-las em iguais, segundo padrões estabelecidos. Os gestos, os comportamentos, os pensamentos, as opiniões, não têm de ser iguais. Em contrapartida, as relações, as oportunidades e os direitos sim, estes devem ser iguais.

A maneira como a competência das crianças é julgada e o significado atribuído às capacidades delas influencia a orientação do clima motivacional e da orientação motivacional individual, que pode ser direcionada à aprendizagem ou à performance (KORSAKAS, 2003).

Tempo

A dimensão tempo no ambiente de aprendizagem apresenta relevância tanto individual quanto coletiva, no tocante ao período de aprendizagem destinado para cada assunto a ser tratado nas aulas de Educação Física. Na busca por aprendizagens significativas, torna-se importante a consideração do tempo de aprendizagem que um grupo necessita para se apropriar de determinadas aquisições. Na esfera individual, o tempo de aprendizagem de cada aluno também deve ser considerado, pois cada aluno reagirá de maneiras diferentes frente a um conteúdo proposto.

Perrenoud (1999) afirma que a abordagem por competências leva a fazer menos coisas, dedicando-se a um pequeno número de situações fortes e fecundas que produzam aprendizados acerca de importantes conhecimentos. O autor aponta como ideal designar mais tempo a um pequeno número de situações complexas do que abordar um grande número de assuntos percorrendo-os rapidamente.

Em uma micro-situação de aprendizagem, entretanto, ao proporcionar o mesmo tempo de realização para todos os alunos, serão desrespeitados a individualidade e também o ritmo de cada um. O professor tem que estar atento aos alunos que carecem de mais tempo e auxiliá-los, mas também deve perceber aqueles que necessitam de menos tempo e redimensionar a situação conseguindo estimular todos os seus alunos, independente de seu nível de desenvolvimento.

A falta de estímulo e, portanto, a ausência de motivação pode ocorrer quando os alunos perceberem que terão pouco tempo de prática, ou ainda muito tempo de prática, sem que novos desafios sejam propostos dentro da mesma estrutura de tarefa. Assim, a administração do tempo de aprendizagem ou tempo de unidades didáticas requerem do professor bom senso e sensibilidade de gestão pedagógica.

4.6 O clima motivacional e as diretrizes para desenvolver a motivação

A proposição do clima motivacional na promoção do motivo de realização é justificada essencialmente por dois aspectos: possibilidade de atuação e interferência sobre as três variáveis determinantes do processo de motivação para a realização e

adoção de estratégias de ensino que possibilitem o acesso e o desenvolvimento democrático e autodirigido dos alunos.

FIGURA 4 – Campo de atuação do clima motivacional.



Papaioannou (2004) afirma que uma abordagem multidimensional pode representar uma possibilidade mais correta para análise no contexto do esporte e da atividade física. Segundo o autor, ao considerar diferentes dimensões constituintes do processo motivacional, estamos contemplando os determinantes individuais e

coletivos que, quando interagem entre si, possibilitam novos comportamentos e ações dos sujeitos envolvidos na prática.

Isto posto, considera-se que o instrumento TARGET de estruturação do ambiente de aprendizagem se constitui numa alternativa viável na proposição de um determinado clima motivacional, pois tal instrumento corrobora a perspectiva de diferentes elementos constituintes no processo motivacional.

Através de suas seis dimensões, a proposta do TARGET traz a possibilidade de intervenção pedagógica, tanto no âmbito individual como também na esfera coletiva. Ao considerar – de maneira interdependente – na perspectiva da aprendizagem as dimensões: tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo, o professor tem a oportunidade de estimular em seus alunos: o envolvimento ativo com as tarefas propostas, o comprometimento com sua própria aprendizagem, a auto-referência na avaliação de seus próprios resultados e a vivência de um ambiente onde há espaço para diferentes opiniões e desempenhos (MARANTE e FERRAZ, 2006).

Contudo, para que se possa buscar a criação de um clima motivacional adequado para o desenvolvimento das aulas de Educação Física, algumas estratégias de ensino podem ser sugeridas em consonância com as considerações teóricas apresentadas, considerando não apenas o instrumento TARGET como também outros estudos desenvolvidos no campo da motivação e da aprendizagem. Tais diretrizes podem ser divididas, para fins de estudo, em três grupos:

a) Aspectos individuais

- Oportunizar reconhecimento privado e baseado no progresso individual. Desenvolver a habilidade de auto-reconhecimento pelo aluno.
- Proporcionar vivências de êxitos e fracassos que sejam determinados pela escolha adequada do grau de dificuldade, capacidade de envolvimento e esforço.
- Utilizar critérios de avaliação baseados no domínio das tarefas e na melhora individual. Envolver os alunos na prática da auto-avaliação.
- Intermediar a atribuição dos resultados de forma adequada, evitando o surgimento do medo do fracasso. Na medida do possível, os alunos devem

perceber-se como responsáveis por seus êxitos e fracassos, condicionando-os ao nível de esforço dispendido e considerando o erro como parte do processo de aprendizagem.

b) Aspectos situacionais ou contextuais

- Envolver os alunos no desempenho de liderança e tomada de decisão. Procurar desenvolver habilidades de autogestão e monitoramento próprio.
- Empregar diferentes maneiras e critérios de agrupamento dos alunos, proporcionando a promoção de interação com pares e a aprendizagem cooperativa.
- Fornecer instruções claras e objetivas antes, durante e depois da tarefa. A orientação dos esforços deve ser no sentido de levar o aluno a: resolver problemas; encontrar maneiras de superar dificuldades; compreender os resultados da tarefa em função da competência conquistada, se o resultado foi um êxito e, caso o resultado tenha sido um fracasso, atribuir razões internas, modificáveis e controláveis.
- Reconhecer que o papel do professor é fundamental ao clima motivacional e que suas posturas e comportamentos podem influenciar a motivação direta ou indiretamente.

c) Aspectos relacionados à tarefa

- Proporcionar tarefas variadas e desafiadoras com envolvimento individual ativo. Auxiliar os alunos a estabelecerem metas alcançáveis em curto prazo.
- Oferecer tarefas que apresentem diversos graus de dificuldade dentro da mesma estrutura. Auxiliar o aluno a escolher um nível compatível com sua habilidade e mostrar a possibilidade de avanço.
- Propiciar nas atividades tempo suficiente para o desenvolvimento do aluno, considerando as capacidades individuais e a possibilidade de auto-regulação quanto ao nível de dificuldade. Ajudar o aluno a utilizar o tempo de maneira mais proveitosa.
- Oferecer jogos em pequenos grupos, proporcionando envolvimento de risco e favorecendo o convívio com a insegurança e a exposição.

(EPSTEIN, 1988,1989; AMES, 1992; WINTERSTEIN, 1992, 2002, 2004; WEINBERG e GOULD, 2001; COLL, PALACIOS e MARCHESI, 1996)

É importante ressaltar que, de uma forma geral, as diretrizes metodológicas apontadas apresentam, cada qual, uma faceta individual, uma situacional ou contextual, e outra relacionada à tarefa. Portanto, a categorização proposta tem a finalidade de facilitar a compreensão e estruturação das orientações apresentadas. Dessa forma, esta classificação obedeceu ao critério da predominância, ou seja, cada diretriz foi ordenada na categoria de maior prevalência de características. Contudo, na investigação de um fenômeno multidimensional, como o clima motivacional em aulas de Educação Física, a interação e o diálogo entre as categorias apresentadas devem ser considerados.

As transcrições apresentadas nos resultados e discussão poderão exemplificar a aplicação dessas orientações didáticas e demonstrar a natureza da relação entre professor e alunos que concorrem para a orientação do clima motivacional, utilizando-se das diretrizes propostas por tal metodologia.

Samulski (2004) ressalta ainda que o professor deve representar um modelo positivo de comportamento para seus alunos, motivando e reforçando positivamente seus alunos nas diferentes situações de aprendizagem. O professor deve criar condições de aprendizagem em que seus alunos possam vivenciar as atividades de forma autônoma, democrática e auto-responsável, estimulando os aspectos mais relevantes nas aulas de Educação Física: aprendizagem, auto-estima, cooperação e saúde.

No contexto das aulas de Educação Física, a abordagem motivacional utilizada pelos professores pode influenciar a motivação de crianças com o envolvimento futuro com atividades físicas. Dessa maneira, o currículo deste componente curricular deve ser pensado com a intenção de promover a motivação dos alunos nas experiências de aprendizagem, reforçando e possibilitando os alunos a adquirir e manter conhecimentos, comportamentos e valores necessários a um estilo de vida fisicamente ativo e saudável (PIANG, CHEN, 2005).

Assim, os programas de Educação Física se habilitam a oferecer contribuições importantes quanto à aquisição de um estilo de vida saudável, incorporando ao

cotidiano das pessoas a prática regular de atividades físicas, valorizada como um meio de promoção da saúde (NAHAS; CORBIN, 1992).

Para Valentini (2000), é necessário envolver os alunos em um clima motivacional que os permita experimentar maior autonomia, colocando-os como sujeitos de suas próprias aprendizagens, favorecendo e desenvolvendo comportamentos positivos frente à atividade física, sobretudo em relação às crianças que demonstram propensão ao fracasso escolar. A qualidade dessas vivências e o julgamento que os alunos fazem de suas experiências afetam seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor.

Darido (2004), analisando o processo de formação dos não praticantes de atividade física na escola, afirma que os indivíduos que se afastam da prática de atividades físicas na idade adulta muitas vezes o fazem por não terem encontrado prazer nem sentido e significado nas aulas de Educação Física enquanto alunos. De acordo com a autora, a Educação Física deveria proporcionar condições para que os alunos alcancem autonomia frente à prática da atividade física, pois, caso o aluno encontre prazer nas aulas no período de escolarização, esse objetivo seria mais facilmente alcançado, visto que, tendo apreciado tal atividade enquanto aluno, é mais provável desejar continuá-la ao longo de sua vida adulta.

5. METODOLOGIA

Considerando a Educação Física escolar como integrante do campo da Educação e pressupondo que as pesquisas realizadas nesse campo devem considerar a realidade como dinâmica e complexa, não permitindo ser apreendida apenas por técnicas de mensuração, nesta pesquisa será utilizada uma abordagem qualitativa, caracterizada pelo estudo de caso interpretativo do ambiente de aprendizagem em aulas de Educação Física.

De acordo com Silva (1996), a pesquisa qualitativa, antes tida como não científica, hoje é considerada como o meio mais apropriado para o estudo de certos tipos de fenômenos ligados ao ser humano e à sua vida em sociedade. A natureza subjetiva do comportamento humano corrobora a aplicação deste tipo de método, pois nas metodologias qualitativas os sujeitos do estudo são vistos como parte de um

todo em seu contexto natural. Nesta perspectiva, há uma probabilidade maior de compreender o ser humano em situações sociais habituais utilizando-se da descrição de dados registrados, de anotações pessoais, de fala das pessoas e de comportamentos observados nas interações cotidianas.

Os fenômenos constituídos por dimensões pessoais, que envolvem sentimentos, podem ser mais apropriadamente pesquisados pela abordagem qualitativa. Neste tipo de investigação, busca-se uma compreensão daquilo que se estuda e não a explicação dos fenômenos estudados; o foco é o caráter específico, peculiar, individual (MARTINS e BICUDO, 1989).

Seu objeto de pesquisa ampliou-se para aspectos subjetivos e coletivos do próprio ser humano. Assim, a pesquisa qualitativa deve se consolidar numa amplitude capaz de abarcar a importância contextual em que ocorre determinada ação social. O principal interesse de pesquisas desta natureza é compreender as relações entre as estruturas sociais, os grupos sociais, a cultura, a história e as relações que as pessoas constroem (RUBIO, 2006).

O estudo de caso busca compreender em profundidade uma situação ou fenômeno. O caráter interpretativo desta modalidade de pesquisa tem como foco a tentativa de classificar e conceituar os dados obtidos, com a possibilidade de aliar aspectos teóricos aos fenômenos percebidos (THOMAS e NELSON, 2002).

Este estudo buscou compreender as relações mais significativas entre o clima motivacional orientado à aprendizagem nas aulas de Educação Física e a criação de um ambiente de aprendizagem favorável para a construção de condutas e impressões positivas envolvendo a prática de atividades físicas e corporais. Através do estabelecimento e compreensão da natureza do envolvimento dos alunos com o referido componente curricular, buscou-se discutir e analisar as situações tangentes ao fenômeno estudado.

Programas de Educação Física podem auxiliar e influenciar na aquisição de um estilo de vida saudável, e na prática regular de atividades físicas, colaborando na adoção de hábitos comprometidos com a promoção da saúde.

Silva (1996) considera a pesquisa qualitativa eficaz na investigação de questões ligadas à vida das pessoas e aos significados que elas atribuem ao mundo.

Este delineamento de pesquisa pode incluir a análise e compreensão de como pessoas ou grupo de pessoas sentem a atividade física; influência das atividades físicas sobre o desenvolvimento da auto-imagem e da imagem social; autopercepção e percepção interpessoal em ambientes que envolvam os sujeitos em atividade física.

A atuação do próprio pesquisador nas aulas ministradas justifica-se na busca de maior validade interna, pois, segundo Thomas e Nelson (2002), uma das ferramentas mais importantes da validade interna em pesquisa qualitativa é a presença intensiva em primeira mão do pesquisador durante um longo período de tempo.

A proximidade do professor como pesquisador pode ainda favorecer o estabelecimento de um vínculo de confiança e entendimento com os sujeitos, pois, caso os sujeitos não confiem no pesquisador, não se mostrarão acessíveis e omitirão dados relevantes, não transparecendo seus verdadeiros sentimentos, pensamentos e intenções.

Vallerand e Fortier (1998) apontam que, no desenvolvimento de pesquisas contemporâneas para analisar o contexto motivacional, um dos fatores importantes a ser considerado é a investigação de professores que buscam uma determinada orientação motivacional em relação aos comportamentos de seus alunos.

No caso específico desta investigação, a opção pela atuação do próprio pesquisador nas aulas ganhou força em razão de que a formação e treinamento de um outro professor para habilitá-lo a empreender o clima motivacional pretendido, seguindo as orientações metodológicas necessárias, trariam um componente de contaminação dos dados.

Neste sentido, a alternativa mais viável para obter um conjunto de dados capazes de gerar discussões e análises convenientes aos objetivos do trabalho foi a experiência adquirida pelo pesquisador em estruturação de ambiente de aprendizagem e orientação motivacional em outras investigações semelhantes.

Segundo Silva (1996), o pesquisador qualitativo é necessariamente envolvido na vida dos sujeitos, pois seus métodos de pesquisa situam-se no conversar, ouvir e permitir a livre expressão dos interlocutores. Entretanto, esta proximidade demanda do pesquisador um autocontrole e um exame periódico acerca do sentido inicial da

pesquisa e da condução das interações com os sujeitos na direção das respostas procuradas.

O pesquisador deve, portanto, estar atento ao seu objetivo inicial e à resolução das questões de pesquisa. Contudo, não deve isolar-se nas questões estabelecidas a priori, pois uma das características de um fenômeno complexo é exatamente a interação entre todo e parte, em que o todo determina as partes, que também determinam, em suas particularidades, o todo. Assim, podemos perceber, com o andamento da pesquisa, outras questões tão relevantes quanto as previamente estabelecidas e que merecerão tratamento e análise.

Com a intenção de auxiliar este cuidado constante do pesquisador frente às situações de pesquisa, Silva (1996) apresenta uma série de orientações, apresentadas a seguir:

- Atenção ao fenômeno estudado;
- Capacidade para ouvir;
- Acuidade para efetuar observações;
- Disciplina para efetuar registros;
- Organização para armazená-los e classificá-los;
- Capacidade para realizar sínteses;
- Habilidade para colocar-se na perspectiva do outro como forma de facilitar a comunicação e conseguir colaboração;
- Paciência e perspicácia para captar nos acontecimentos da vida diária os aspectos que trarão a compreensão desejada daquilo que se está estudando.

Com o auxílio de tais cuidados metodológicos, pretendeu-se nortear e possibilitar maior fidedignidade dos dados em busca da compreensão do fenômeno estabelecido, considerando, contudo, a subjetividade da situação da pesquisa e do fenômeno estudado. Portanto, em consonância com a natureza do contexto estudado, a escolha foi por uma abordagem multidimensional, que busca considerar a constituição de processos e unidades complexas como parte integrante e ao mesmo tempo integradora de um determinado fenômeno.

5.1 Delimitação

O presente estudo buscou analisar a orientação do clima motivacional frente às impressões dos alunos nas aulas de Educação Física de turmas de 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola privada na cidade de São Paulo – SP.

O colégio adota um projeto educativo que se propõe como uma ação: evangelizadora, crítico-libertadora, missionária e comunitária, elegendo como proposição pedagógica o construtivismo interacionista. A escola conta com seis quadras cobertas, duas descobertas, pista de atletismo, campo de futebol, ampla área verde e bosque com mata nativa, como locais a serem utilizados para as aulas de Educação Física.

Os diversos tipos de materiais disponíveis – sempre uma unidade por aluno, no mínimo – estão em bom estado de conservação: bolas de seis tipos e tamanhos diferentes, arcos de tamanhos diferentes, cordas individuais e cordas coletivas, chinelões, petecas, colchões, plinto, bancos suecos, materiais ginásticos, rampas de madeira, formas geométricas de madeira montáveis e vazadas para a formação de obstáculos, entre outros.

Podemos considerar, portanto, a estrutura material e física oferecida pelo colégio como adequada para o desenvolvimento de um programa de Educação Física escolar.

Em conformidade com o projeto pedagógico da escola, o planejamento de Educação Física atende aos pressupostos construtivistas interacionistas e seleciona para o desenvolvimento da proposta quatro blocos de conteúdo: a) Conhecimento e controle do corpo, b) Atividades rítmicas, lúdicas e Dança, c) Jogo, d) Esporte.

5.2 Sujeitos

Os sujeitos participantes desta pesquisa foram alunos do 5º ano do ensino fundamental I no ano de 2007 de uma instituição de ensino privada no município de São Paulo.

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo comitê de ética da EEFUEUSP.

Foram consideradas duas turmas de aproximadamente 25 alunos cada. As aulas de Educação Física ocorreram duas vezes por semana e foram ministradas

pelo próprio pesquisador, a fim de se buscar a orientação do clima motivacional desejada, ou seja, orientada à tarefa ou à aprendizagem.

5.3 Procedimentos de coleta de dados

De acordo com Silva (1996), a captação de um dado qualitativo deve ocorrer no próprio ambiente natural, buscando a compreensão de experiências cotidianas e o significado que os sujeitos envolvidos atribuem a elas. Dessa maneira, o indicador da quantidade de dados a serem coletados, ou seja, a interrupção da coleta deve acontecer quando os depoimentos, as percepções reveladas começam a se tornar repetitivas.

Com a finalidade de possibilitar maior riqueza de dados, este estudo buscou três fontes diferentes de coleta na tentativa de compreender o mesmo fenômeno.

Segundo Thomas e Nelson (2002), o rigor na investigação qualitativa deriva da presença do pesquisador, da natureza da interação entre pesquisador e participantes, da triangulação dos dados, da interpretação e da descrição rica e abundante.

A pesquisa qualitativa permite conhecer, com maior profundidade, aspectos culturais e psico-afetivos do ser humano, buscando entender os fenômenos sociais em seu contexto natural, considerando sua dinâmica e complexidade. A diminuição da rigidez metodológica, da distância entre pesquisador e objetos pesquisados e da fragmentação do conhecimento são características desta abordagem metodológica que procura enxergar o mundo como uma realidade complexa, não sendo compreensível por meio de fracionamentos ou recortes do conhecimento que não levem em consideração esta característica (SILVA, 1996).

Reconhecendo estes aspectos como fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa, a coleta de dados foi realizada pelo próprio pesquisador, mais um pesquisador auxiliar, com a utilização de três instrumentos, a saber:

- a) Aplicação de questionário – LAPOPECQ – Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (Papaioannou, 1995).

Um dos instrumentos de coleta de dados utilizado foi o questionário construído por Papaioannou (1994), que busca analisar a percepção dos alunos frente à

orientação do clima motivacional nas aulas de Educação Física. Neste instrumento, os alunos são remetidos à reflexão e análise dos comportamentos do professor durante as aulas, aos seus próprios comportamentos, bem como de suas relações com as tarefas e com seus colegas.

Desenvolvido e validado por Papaioannou (1994), o LAPOPECQ abarca cinco fatores de orientação motivacional especificamente ligados ao contexto da Educação Física escolar, sendo eles: orientação à aprendizagem aplicada pelos comportamentos do professor, orientação à aprendizagem resultante da satisfação do aluno com a aprendizagem, orientação à performance com critérios de avaliação normativos para o grupo (alcançar desempenho maior do que os outros), orientação à performance em relação à ausência de esforço na execução de uma determinada tarefa (alcançar o sucesso sem se esforçar) e, finalmente, orientação à aprendizagem ou performance de acordo com as preocupações e maneira dos alunos encarar o erro.

Após a tradução do questionário, o instrumento foi aplicado em um projeto piloto e passou pela análise de três especialistas em Educação Física escolar, que analisaram a viabilidade das questões para alunos de dez anos aproximadamente.

A aplicação do questionário se deu pelo próprio pesquisador, ao final do ano letivo, buscando extrair informações relacionadas ao ambiente de aprendizagem construído no decorrer daquele período. O formulário das questões foi apresentado em grupos diferenciados por cores, conforme anexo I. O pesquisador fez a leitura de cada grupo de questões, e em seguida um aluno fazia a leitura de cada questão antes que o grupo procedesse às respostas. Tais cuidados metodológicos foram adotados na tentativa de aumentar a possibilidade de entendimento do sujeito frente às questões colocadas e, conseqüentemente, buscar maior fidedignidade dos dados.

A utilização deste instrumento de coleta buscou responder, principalmente, a um dos objetivos propostos pela investigação: identificar a orientação motivacional das aulas de Educação Física do ambiente investigado na percepção dos alunos.

- b) Filmagem das aulas ministradas e posterior transcrição de aspectos relevantes para a discussão, conforme a proposta de Rose (2002).

A técnica do videoteipe como instrumento de coleta torna possível a captação do contexto das aulas de Educação Física em sua complexidade, incluindo o

comportamento do professor em interação com os alunos, as atitudes dos alunos perante as atividades desenvolvidas e a própria natureza das mesmas. As imagens realizadas foram transcritas tomando-se por base duas dimensões separadamente: verbal e visual.

Segundo Rose (2002), a transcrição de dados audiovisuais busca gerar um conjunto de dados que permitam uma análise cuidadosa do fenômeno estudado, simplificando a complexa imagem da tela. Este instrumento pode ser utilizado como citação ilustrativa, ou seja, serve de exemplo para ampliar a compreensão que se busca, através de uma seleção prévia das situações a serem transcritas.

Utilizado anteriormente em um projeto piloto e em outros estudos que analisaram a orientação motivacional em aulas de Educação Física e iniciação esportiva (KORSAKAS, 2003; MARANTE E FERRAZ 2005, 2006), este instrumento possibilita captar as situações de aula na interação entre professor, alunos e tarefas propostas.

As aulas foram filmadas durante três meses, ao final do segundo semestre, totalizando 108 aulas de 50 minutos cada, contando com o apoio de um pesquisador auxiliar responsável pelo manuseio e posicionamento da câmera filmadora. Dessa forma, foi possível permitir ao pesquisador liberdade para atuar com a turma sem a preocupação com o material áudio-visual, e possibilitar aos alunos a oportunidade de se acostumarem com a situação das aulas sendo filmadas, e com a presença de outro adulto no contexto da aula.

Com a utilização deste instrumento, buscou-se gerar dados transcritos que auxiliaram, sobretudo, na compreensão de dois objetivos propostos nesta investigação: apontar e debater orientações didáticas comprometidas com variáveis motivacionais a partir de uma abordagem multidimensional e: estabelecer e compreender de que maneira a orientação do clima motivacional pode interferir no processo de aprendizagem das crianças.

- c) Utilização de entrevista com grupo focal, conforme sugere Morgan (1988).

O terceiro instrumento de coleta – entrevistas com grupo focal – pode ser um método eficiente, pois permite a captação de informações sobre muitas pessoas em uma mesma sessão. Normalmente o grupo é constituído de modo homogêneo, o que

é válido para alunos de uma mesma escola e turma. Este método deve ser utilizado em combinação com outras técnicas de coleta de dados (THOMAS e NELSON, 2002). Algumas vantagens desta metodologia são: o ambiente ameno das discussões; obtenção de resultados rápidos; a confiança dos participantes em colocar suas opiniões; o ambiente de grupo que minimiza opiniões falsas ou extremadas, proporcionando o equilíbrio e a fidedignidade dos dados; formato flexível, que permite ao moderador explorar perguntas não previstas e a obtenção de informações não limitadas a uma prévia expectativa do pesquisador.

Segundo Thomas e Nelson (2002), na pesquisa qualitativa a seleção dos sujeitos é intencional, buscando a composição de uma amostra que possa contribuir o máximo possível com a coleta de dados. Dessa maneira, a seleção dos sujeitos deve considerar o quê, quando, a quem e como observar.

Conforme orientações metodológicas propostas em Morgan (1988), o pesquisador selecionou quatro grupos focais, contendo seis alunos cada grupo. O critério adotado para seleção dos sujeitos foi convidar alunos que habitualmente se posicionavam verbalmente durante as discussões em aula. As entrevistas foram encaminhadas em uma sala exclusiva, com a presença do pesquisador e dos alunos, posicionados em roda, e dos instrumentos de pesquisa (câmera filmadora e gravador).

Tendo como norteador um roteiro de questões a serem encaminhadas durante a entrevista (anexo II), as mediações remetiam às categorias de análise propostas, mas tratavam também de temas que os próprios integrantes dos grupos apresentavam e debatiam. O papel do pesquisador na mediação dos temas no grupo focal é muito mais de organizador das manifestações dos sujeitos do que de entrevistador propriamente dito.

Assim, questões previstas inicialmente foram poupadas pelo fato de terem sido debatidas no próprio desenrolar do encontro. Neste tipo de instrumento de coleta, o pesquisador deve manter-se em uma posição de facilitador para que as discussões ocorram, ou seja, a entrevista não deve ser conduzida e sim acompanhada.

Contudo, nem todas as categorias de análise foram contempladas nas falas dos sujeitos, sendo necessária a utilização das questões geradoras previstas no

roteiro mencionado. Nestes casos, a diretividade das questões coloca-se como um fator limitador deste instrumento, pois, em algumas situações, a pergunta não gerou o debate esperado, limitando os dados a respostas curtas, o que descaracteriza a entrevista com grupo focal. Quando isso ocorreu, o pesquisador buscou estimular a participação dos sujeitos na tentativa de problematizar as questões colocadas.

Encaminhada na última quinzena de aulas, com os conceitos já finalizados e informados aos alunos, a entrevista com grupo focal, realizada pelo professor pesquisador, buscou levantar dados significativos para a investigação, considerando a subjetividade dos dados fornecidos por este instrumento, mas ressaltando a importância desses dados para triangulação.

Trazendo dados de diversas naturezas, justamente pela abertura que este instrumento apresenta, e como coleta auxiliar às demais técnicas utilizadas, o grupo focal foi aplicado com o objetivo de trazer informações que possam ampliar a compreensão dos dados coletados pelos demais instrumentos.

Para não haver interferência nos dados coletados, os sujeitos foram informados de maneira geral e não específica a respeito da natureza e objetivos da pesquisa. Ao final do desenvolvimento da investigação, o pesquisador levará à comunidade escolar o esclarecimento dos objetivos do estudo, bem como os resultados apontados.

Analizando instrumentos de medida de variáveis motivacionais, Vallerand e Fortier (1998) apontam que os instrumentos utilizados desconsideram a questão da desonerabilidade social. No contexto público em que se desenrolam atividades físicas e corporais, segundo o autor, há uma tendência dos sujeitos responderem o que parece bom aos olhos de quem pergunta.

Mesmo com todos os cuidados metodológicos adotados, apontamos também, nesta investigação, este fator como uma limitação do presente estudo.

5.4 Procedimentos de análise

Segundo Silva (1996), o pesquisador deve apresentar descrições suficientes dos fenômenos estudados, interpretações particulares e de outros pesquisadores sobre o assunto e os processos de coleta, análise e interpretação empregados. Tais informações, trazidas pelo pesquisador, proporcionarão o processo de generalização,

que em pesquisa qualitativa é absorvida pelo próprio leitor, em contato com o texto e considerando sua própria realidade.

Para Roberts (1995), é necessário reconhecer a subjetividade da interpretação e a natureza qualitativa do processo motivacional. Portanto, procedimentos qualitativos são mais eficientes para compreender questões referentes à motivação. Assim, para que possamos estruturar o ambiente de aprendizagem, é preciso identificar quais estratégias são necessárias para a orientação motivacional à aprendizagem (tarefa ou maestria).

Nesta perspectiva, para o estabelecimento do clima motivacional desejado, foram utilizadas as orientações didáticas expostas no item 4.6, págs. 54 e 55, tomando-se por base o instrumento TARGET de estruturação do ambiente de aprendizagem, que corrobora a idéia de diferentes naturezas dos fatores estruturantes do clima motivacional, além de contribuições provenientes de diferentes estudos conduzidos no contexto da motivação e da aprendizagem.

Para tratamento estatístico dos dados coletados pelo questionário LAPOPECQ, proposto em Pappaioanou (1994), foram utilizados os programas: Excel 2003 e Statistica v.8. Pelo fato de os dados se tratarem de variáveis qualitativas ordinais, a estatística adequada a este estudo está inserida dentro do âmbito descritivo, ou seja, análise descritiva.

Com a finalidade de melhor expressar as respostas obtidas para cada um dos cinco fatores de orientação motivacional, foram construídos gráficos de setores, demonstrando o percentual de respostas aceitáveis e não aceitáveis de acordo com cada grupo de questões. De acordo com o instrumento, foram consideradas as respostas *sempre* ou *frequentemente* como aceitáveis nas questões um e cinco e, nas questões dois, três e quatro, as respostas *nunca* ou *às vezes* foram as consideradas aceitáveis (anexo I).

Assim, os dados obtidos foram tabulados de acordo com as respostas esperadas em cada sub-questão e posteriormente agrupados com a finalidade de indicar um percentual para cada questão proposta pelo instrumento. O agrupamento dos cinco percentuais obtidos nos grupos de questões que remeteram aos fatores de orientação motivacional, levou à resposta da questão geral, a saber: na percepção

dos alunos, o clima motivacional nas aulas de Educação Física do ambiente investigado foi orientado à aprendizagem?

As imagens coletadas nas aulas do ambiente investigado, conforme a proposta de Rose (2002), foram revistas, analisadas e selecionadas para transcrição, de acordo com os fenômenos a serem estudados, e levando em consideração os temas norteadores a serem atendidos por este instrumento, bem como buscando ilustrar situações referentes às questões avaliadas pelo questionário aplicado.

A apresentação das transcrições teve o objetivo de mostrar a natureza da interação entre alunos, professor e atividades propostas, que na perspectiva desta investigação compõem um cenário capaz de fornecer informações relevantes na busca da intersecção dos dois fenômenos estudados.

A análise dos dados obtidos pelo terceiro instrumento, o grupo focal, ocorreu inicialmente pela oitiva das gravações obtidas na aplicação das discussões coletivas, e a seleção de trechos que ilustraram ou auxiliaram a compreensão dos fenômenos estudados obedeceu ao critério da pertinência a cada variável estudada.

O pesquisador qualitativo entende a realidade como multidimensional e complexa, em contraponto à simplificação e ao reducionismo de um único fenômeno objetivo fixo. A pesquisa qualitativa busca compreender o significado de determinada experiência para os seus participantes em uma situação específica e de que modo as categorias de análise se relacionam (THOMAS e NELSON, 2002).

Ao planejar a pesquisa, é necessário apresentar uma formulação clara das questões que serão investigadas, no entanto, as mesmas poderão sofrer reformulações, serem abandonadas ou acrescidas de outras. Este processo é chamado de focalização progressiva, pelo qual o pesquisador direciona o estudo de acordo com o seu desenrolar, considerando as situações e dados novos que eventualmente surjam (ALVES, 1991).

Na busca de um conhecimento multidimensional, ou na análise de uma situação complexa, busca-se relatar articulações entre diferentes categorias, entre tipos de conhecimento. A simples categorização, corte ou separação traz um aspecto reducionista e simplificador na compreensão de um dado fenômeno. O pensamento complexo não espera tratar de todas as informações, mas espera respeitar suas

diversas dimensões, percorrendo um caminho que permita esta abertura (MORIN, 2003).

Portanto, para análise dos efeitos da orientação motivacional empreendida, serão considerados elementos constituintes do processo de motivação provenientes de diferentes estudos conduzidos no contexto do clima motivacional em Educação Física ou em programas de iniciação esportiva.

No desenvolvimento desta investigação, considerar-se-á uma estreita relação entre as categorias propostas, e espera-se o surgimento de categorias especificamente relacionadas ao contexto pesquisado. Na particularidade e proposição metodológica deste estudo, as categorias poderiam ser melhor designadas como temas norteadores e não categorias propriamente ditas. Dessa forma, inicialmente foram considerados os seguintes temas norteadores:

- Percepção da orientação do ambiente de aprendizagem (clima motivacional orientado à aprendizagem ou à performance).
- Metas de orientação individual dos alunos (orientação à tarefa ou ao ego).
- Preocupações do aluno frente ao erro (modo de encarar o erro).
- Atribuição dos resultados obtidos pelos alunos (condicionamento do êxito e do fracasso ao esforço dispendido).
- Norma de referência.
- Nível de aspiração.
- Motivação intrínseca.
- Atitudes do aluno perante a atividade física.
- Percepção de competência física (autoconceito físico).
- Intenções e expectativas do aluno na prática de atividades físicas.
- Divertimento e apreço pelas aulas de Educação Física.
- Esforço.
- Percepção da capacidade de auto-regulação (capacidade de detecção e análise de suas capacidades e possibilidades).

Apesar de aparentemente alguns temas geradores se sobreporem a outros similares, a opção por apresentar cada um deles em separado situa-se no fato de manter aberta a possibilidade de surgimento de dados específicos, visto que cada

tema gerador eleito nesta investigação foi extraído de outras pesquisas conduzidas em contextos semelhantes. O pressuposto é de que tais categorias, ou temas norteadores de discussão, se relacionam de diferentes modos na composição do clima motivacional e nas percepções que os alunos assumem frente às atividades físicas e corporais desenvolvidas em aula.

Portanto, é importante considerar os diferentes tipos de influências geradas por categorias diversas, considerando também a inter-relação que tais dimensões podem apresentar em diferentes contextos, além de considerar que uma mesma categoria, ou tema gerador, pode assumir uma faceta individual e outra coletiva ou contextual.

Murray (1983) entende ser necessário operar com o maior número possível de variáveis correlatas ao fenômeno motivacional estudado, pois dessa forma há uma probabilidade maior de compreender mais adequadamente a extrema complexidade do comportamento humano.

Coerente aos pressupostos do pensamento complexo, que pode ser compreendido como o que é tecido junto, a apresentação dos resultados se dará em capítulo único, a partir dos temas norteadores. O parcelamento e a compartimentação dos saberes dificultam apreender o que está tecido junto, portanto, o que se buscará é evitar a separação e redução, buscando o pensamento que distingue e une (MORIN, 2007).

Através desta orientação proposta, os dados foram relacionados e analisados de acordo com a relevância de cada variável estudada. Finalmente, utilizando-se do referencial motivacional adotado, foram estabelecidas as relações mais significativas entre dois fenômenos:

- Clima motivacional em aulas de Educação Física.
- Criação de um ambiente de aprendizagem favorável para a construção de condutas e impressões positivas envolvendo a prática de atividades físicas e corporais.

Na perspectiva do conhecimento multidimensional, a estratégia possibilita o avanço no incerto, no desconhecido. Portanto, o pensamento complexo pode permitir

a utilização de informações que surgem durante a ação, integrando-as e formulando novas maneiras de analisar um mesmo fenômeno (MORIN, 2003).

O conhecimento científico, antes tido exclusivamente como o campo das certezas categóricas e absolutas, atualmente deve abrir espaço de diálogo com o desconhecido. Morin (2005) coloca que é necessário conviver com a incerteza no domínio científico, pois, como o futuro é absolutamente incerto, é necessário agir com e na incerteza, entretanto, não a incerteza total e irrestrita, pois navegamos num oceano de incertezas cercado de arquipélagos de certezas locais.

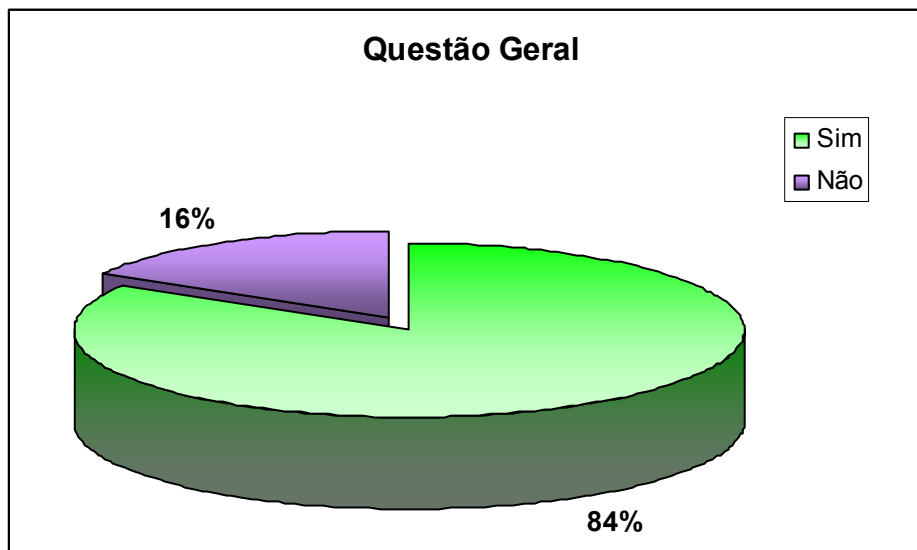
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com o intuito de ordenar e selecionar os dados mais significativos aos objetivos deste estudo, a apresentação dos resultados dar-se-á, primeiramente, com a exposição dos elementos obtidos com a aplicação do questionário e, posteriormente, com as transcrições relacionadas aos temas norteadores propostos. Todavia, a discussão concomitante buscou integrar informações provenientes dos três instrumentos de coleta, na tentativa de ampliar o foco da análise.

Como ponto de partida para apresentação dos resultados desta investigação, interessa saber, inicialmente, como os alunos perceberam o clima motivacional constituído e estruturado pelo professor pesquisador.

Portanto, a aplicação do questionário LAPOPECQ – Learning and Performance Orientations in Physical Education Classes Questionnaire (Papaioannou, 1994) teve como objetivo principal responder à questão geral referente a este tópico da pesquisa: **Na percepção dos alunos, o clima motivacional nas aulas de Educação Física do ambiente investigado foi orientado à aprendizagem?**

Após análise das respostas, os resultados apontam que, na percepção dos alunos, 84% das situações de aula favoreceram a construção de um clima motivacional orientado à aprendizagem. Em 16% das situações vivenciadas, os alunos perceberam características de um clima motivacional orientado à performance.

FIGURA 5 – Gráfico de setor demonstrativo da questão geral

Tal percentual nos permite afirmar que a percepção dos alunos frente ao ambiente de aprendizagem criado pelo professor foi predominantemente orientada ao domínio das tarefas e alcance de aprendizagens pelos alunos. Mesmo com toda orientação estabelecida, 16% dos sujeitos ainda perceberam situações ligadas à performance, o que nos indica que nenhum ambiente é passível de uma orientação exclusivamente à aprendizagem ou à performance e que, eventualmente, as metas de orientação individuais podem se sobrepor às características das situações propostas. Neste sentido, apontamos uma limitação no alcance da orientação motivacional, ou seja, apesar de demonstrar influência significativa na construção do ambiente de aprendizagem, tal delineamento metodológico não garante que todos os indivíduos percebam o clima da mesma maneira.

TABELA 2 – Transcrição relacionada à questão geral: Na percepção dos alunos, o clima motivacional nas aulas de Educação Física do ambiente investigado foi orientado à aprendizagem?

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula ocorre em ginásio que dispõe de duas quadras e o conteúdo em questão é o beisebol. A classe está dividida em duas equipes de 14 alunos e estão disputando uma partida. Um dos times está de colete amarelo e está rebatendo e o outro time está sem colete na defesa. Professor espera todos os jogadores do time com colete amarelo terem a chance de rebater e interrompe o jogo para uma conversa. Alunos seguem o professor e sentam no chão da quadra em frente o professor. Grande maioria dos alunos levanta a mão e o professor chama a atenção de alguns alunos que estão dispersos. Alunos que professor chamou a atenção agora passam a participar da discussão. Quase todos os alunos levantam a mão. Aluno L. levanta a mão. Aluno F. levanta a mão. Alunos se manifestam em concordância.	E: Pessoal, vamos sentando... Vem! E: Senta. Pessoal, primeira coisa, a gente já tem falado que a gente precisa de um tempo para aprender as coisas. E errar faz parte do aprendizado, não é mesmo? E: Agora, nós já tivemos 2 aulas. Hoje é a terceira aula. E: Quem é que conseguiu enxergar algum progresso desde a primeira aula levanta a mão? E: Os outros não viram nenhum progresso? Ou a B. tava falando coisas mais importantes? E: Então vamos lá. Quem conseguiu enxergar algum progresso da primeira aula até hoje levanta o braço. E: Pode abaixar. E quem não enxergou progresso no nosso beisebol levanta a mão. E: Você acha que não melhorou? Aluno L.:² Não E: Então, talvez você esteja dizendo da sua rebatida, não é? Aluno L.: Porque você não conseguiu rebater, certo? Mas quando a gente pergunta do nosso jogo em geral, se a gente considerar o geral do nosso beisebol. Você acha que não melhorou? Aluno L.: É, aí sim. E: Eu acho que sim também, mas você terá outras oportunidades de acertar sua rebatida, certo L.? Aluno F.: Professor, a defesa agora já sabe o que tem que fazer e quem rebate também, o jogo está bem melhor. E: Isso mesmo F. e na próxima aula temos o desafio de conseguir fazer duas rebatidas do time amarelo e uma do time branco, certo? E: OK pessoal, parabéns pela aula!

Para privilegiar a aprendizagem em um contexto emocional favorável, segundo Pilleti (1993), o professor deve estimular a participação livre e ativa do aluno, considerar suas características e anseios, estabelecer relações de cooperação e entendimento mútuo, e evitar comportamentos como: autoritarismo, inimizade e rigidez no ambiente de aprendizagem, que podem levar à submissão e à passividade.

² Foi adotado o formato Aluno L.: quando o professor verbalizou, no diálogo, o nome do aluno. Quando o nome da criança não foi mencionado, adotou-se o formato A1:, A2:, já para caracterizar as falas do professor, utilizou-se a letra E: educador.

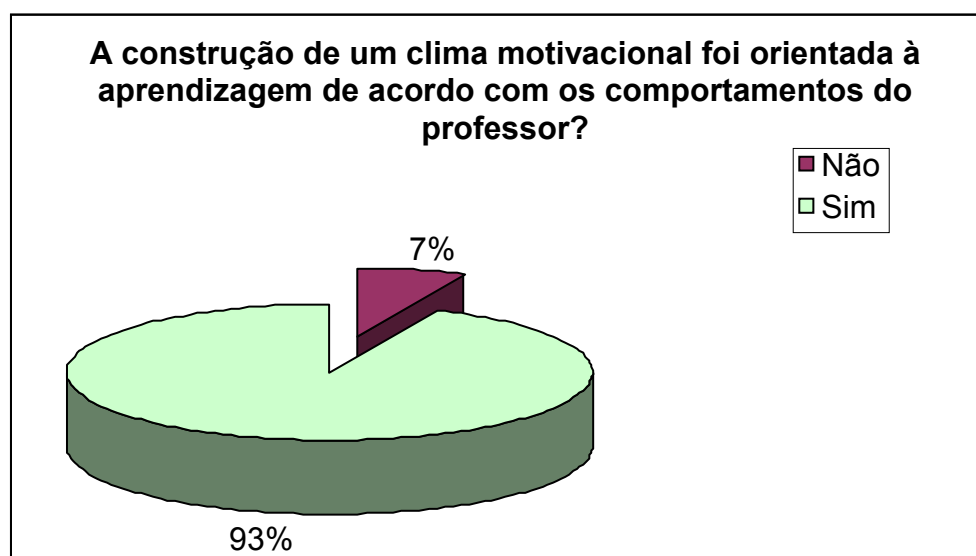
Nesta perspectiva, o professor precisa conscientizar-se da amplitude que seus gestos, ações e verbalizações tomam frente à percepção que os alunos formam acerca das relações estabelecidas em aula.

Assim, o cuidado e a reflexão periódica da sua atuação profissional permitem ao professor atuar perante os componentes motivacionais, provendo o ambiente de situações em que os alunos sintam-se motivados a alcançar sucesso, envolvidos com as tarefas propostas, orientados à auto-referência como critério de avaliação e elegendo o esforço e a persistência como elemento fundamental na aquisição de novas aprendizagens.

O percentual alcançado na questão geral do questionário demonstrou a percepção geral dos alunos frente às situações de aula. Contudo, o instrumento utilizado possibilitou a análise de cinco dimensões motivacionais separadamente para depois convergir os dados estatisticamente à questão geral. Os resultados obtidos em cada dimensão serão apresentados e analisados a seguir na tentativa de ampliar a compreensão acerca da orientação motivacional do ambiente de aprendizagem investigado.

Quando o grupo de questões se referiu à orientação do clima motivacional aplicada, especificamente pelos comportamentos do professor, foi detectado um percentual favorável maior que o da questão geral.

FIGURA 6 – Gráfico de setor demonstrativo da questão 1.



Agindo com intencionalidade e atuando sob a metodologia do clima motivacional, o professor alcançou, segundo análise dos sujeitos, orientação motivacional à aprendizagem ou à tarefa, por meio de seus comportamentos e atitudes nas situações de aula. O conhecimento de diretrizes motivacionais pode, como mostram os resultados, auxiliar na construção de um ambiente de aprendizagem que posicione o aluno como protagonista do seu próprio processo de aprendizagem.

TABELA 3 – Transcrição relacionada à questão 1: A construção de um clima motivacional foi orientada à aprendizagem de acordo com os comportamentos do professor?

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
Os alunos estão se utilizando de duas quadras, jogando o carimbador em equipes. Na 3ª e última aula dessa unidade de ensino, os alunos estão jogando mudanças de regras que eles mesmos sugeriram e votaram. Professor vai até o meio de uma das quadras e apita interrompendo a partida. Professor faz a contagem das equipes. Time vencedor comemora, enquanto professor chama os alunos para a linha lateral e segue andando ao encontro dela. Alunos seguem o professor e já vão se acomodando sentados em frente à linha lateral, enquanto os outros, que estão com a bola, guardam a bola na sacola. Professor e alunos dialogam.	E: Fica no lugar E: 1,2,3,4,5. E: 1,2,3. Ponto do Amarelo. E: Pra cá E: Bolas, Bola, Bola. E: Pessoal, ó, primeira coisa: vocês se lembram como que nós começamos a jogar esse jogo? Alunos: Sim E: As regras eram iguais a essas? Alunos: Não E: Eram bem diferentes, né? E: A gente conseguiu transformar esse jogo e deixá-lo melhor pra nós todos. Então eu quero dar os parabéns pra essa turma que chegou... A1: Acabou? E: Ainda não E: Que chegou num jogo, que todo mundo conseguiu seguir as regras. É verdade ou não é? Alunos: Sim E: Todo mundo conseguiu entender. Foi um jogo justo e legal pra todo mundo. E: Isso prova o quê? Qualquer jogo, a gente pode modificá-lo, pra que fique melhor pra quem joga, não é? E: Se a gente jogar lá no campão, a gente pode fazer o lateral com o pé ou com a mão, certo? E: Depende se isso for melhor pra nós ou não. A gente sabe que no futebol de campo oficial o lateral é cobrado com a mão. Mas se a gente achar melhor fazer o lateral com o pé, a gente pode? Alunos: Pode. E: Se isso for de fato melhor, pode. Isso ficou provado aqui com esse jogo. E: Muito bem. Agora, eu vou fazer duas modificações, não pro jogo ficar mais legal. Mas pra que a gente tenha a possibilidade de atender a dois objetivos aqui. E: Passar a bola e receber, entre os integrantes da mesma equipe e começar a entender a passada do handebol que nós teremos aula em breve aí. A2: Eba, eu faço handebol. E: Ei, agora não pode mais correr com a bola, só pode dar

Nesse momento alguns alunos se mostram satisfeitos com a notícia que terão aulas de handebol e mostram-se estimulados a modificar o jogo aproximando-se de alguns elementos da modalidade.	três passos, que são os passos do handebol. E: Eu posso tentar queimar alguém ou passar. Se tiver alguém lá longe, a chance de eu acertar é grande? Alunos: Não. E: A chance de eu entregar essa bola pra pessoa é grande? Alunos: É E: É, então é muito melhor a gente ir passando e tabelando, até chegar próximo do alvo, do que jogar de longe. Porque depois que a bola toca no chão, o cara vai lá e pega e é bola pro adversário. Tá bom? E: Então ó. O que nós vamos tentar usar agora? Passa e recebe pra se aproximar. Deu mais de três passos esqueceu, põe a bola no chão e só quem pode pegar é alguém do outro time. A3: Quem tá sem bola também tem que fazer os três passos? E: Quem está sem a bola pode correr o quanto quiser. Só com a bola que você só pode dar três passos. Ok? E: Então vamos lá. Espalha, vai.
---	---

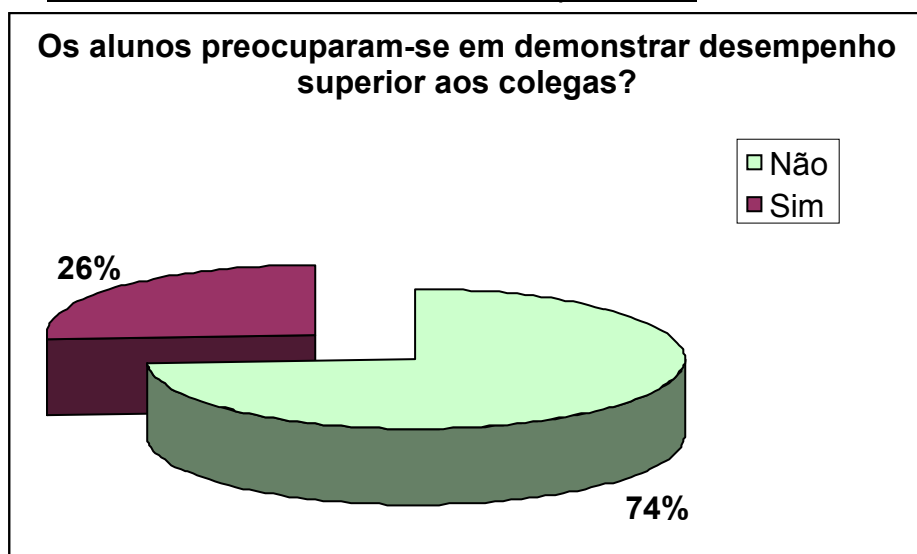
Nas situações analisadas do ambiente investigado, os comportamentos do professor foram percebidos pelos alunos como característicos de um clima motivacional orientado à tarefa ou à aprendizagem. Como tal delineamento foi de fato buscado pelo professor pesquisador, evidencia-se também a capacidade de percepção e avaliação dos alunos perante as ações e verbalizações do professor, atribuindo a elas um julgamento de valor.

Do mesmo modo, os índices apresentados nos resultados desta questão, especificamente, reforçam como válida a opção do professor pesquisador na busca por maior validade interna.

Entretanto, a relação com o professor é apenas uma das cinco dimensões abarcadas pelo instrumento utilizado. Nas demais, os aspectos individuais, sociais e contextuais, que também concorrem na formação da percepção dos alunos em relação à orientação do clima motivacional, ganham significância e suas peculiaridades serão discutidas a seguir.

Quando a questão colocada remetia à necessidade dos alunos em alcançar desempenho maior que os demais, percebemos uma queda das percepções de orientação à aprendizagem e um aumento das situações que privilegiaram a orientação à performance:

FIGURA 7 – Gráfico de setor demonstrativo da questão 2.



Nesta dimensão, podemos verificar que, mesmo com um ambiente propício à aprendizagem, parte dos sujeitos demonstra satisfação em apresentar desempenhos superiores aos colegas. Este quadro nos permite inferir que o aspecto competitivo está presente no contexto das aulas de Educação Física, mesmo quando não é evidenciado. Assim, a intervenção junto aos alunos, auxiliando-os a estabelecer critérios de avaliação individualizados, ganha maior importância por permitir que os alunos possam considerar o seu processo de aprendizagem como legítimo e único, diferente dos demais.

Ainda no âmbito da competição nas aulas de Educação Física escolar, é importante ressaltar que ela está presente não apenas nas situações de disputa entre equipes ou times, mas também subentendida quando as habilidades individuais são evidenciadas. Dessa forma, ganha importância a capacidade e a sensibilidade do professor no trato pedagógico de situações em que os aspectos competitivos se sobressaltam em relação às aprendizagens desejáveis, pois a competição, em si, não é boa nem ruim, ela é o que fazemos dela.

TABELA 4 – Transcrição relacionada à questão 2: Os alunos preocuparam-se em demonstrar desempenho superior aos colegas?

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
Em uma das aulas de voleibol, professor interrompe o jogo e pede para que todos se sentem para uma conversa, após perceber uma grande quantidade de pontos efetuados direto de saque.	E: É interessante um time fazer todos os pontos de saque e o outro time não conseguir jogar? Alunos: Não E: Por quê? Aluno T.: Porque aqui o importante não é a competição e sim que a gente aprenda. Se só uma pessoa fizer os pontos ninguém vai aprender nada. E: Certo, então o que podemos fazer para que não tenhamos tantos pontos direto de saque?
Alguns alunos levantam a mão.	E: Fala M. Aluno M: Só se não valesse sacar por cima. E: Pode ser, mas será que aqueles que já conseguem sacar por cima vão gostar?
Alunos que se utilizam do saque por cima manifestam-se em favor de poderem sacar por cima.	E: G. pode falar. Aluno G.: A gente tem que se espalhar melhor na quadra. E: Certo, isso mesmo, não pode haver espaços vazios, porque se vem um saque forte fica difícil chegar, certo? Que mais?
Aluna B. levanta a mão	E: Fala B. Aluna B.: Professor, cada um já tá sacando do jeito que consegue, da linha branca (3 metros) da marca do basquete ou lá do fundo mesmo. Acho que poderia não repetir o saque quem faz o ponto. E: Ah, legal, então quer dizer que mesmo fazendo o ponto a gente faz o rodízio do saque?
Alunos que pontuaram com o saque seguidamente protestam, pois com a adoção da nova regra perderiam o destaque de pontuar repetitivamente.	Aluno J.: Ah, professor, mas isso não é vôlei! E: J, esse é o nosso vôlei, nós podemos fazer dele o que for melhor para todos, não podemos? Será que a idéia da B. não dá mais chance de todos participarem e resolve um pouco o problema do ponto direto?
Grande maioria dos alunos concorda com a idéia proposta por B., que agora passaria a ser regra.	E: Acho que quem consegue sacar por cima deve continuar sacando, mas a gente deve pensar também no bom andamento do jogo como um todo, certo?
Aluno J. aceita o argumento, apesar de ainda demonstrar alguma insatisfação.	

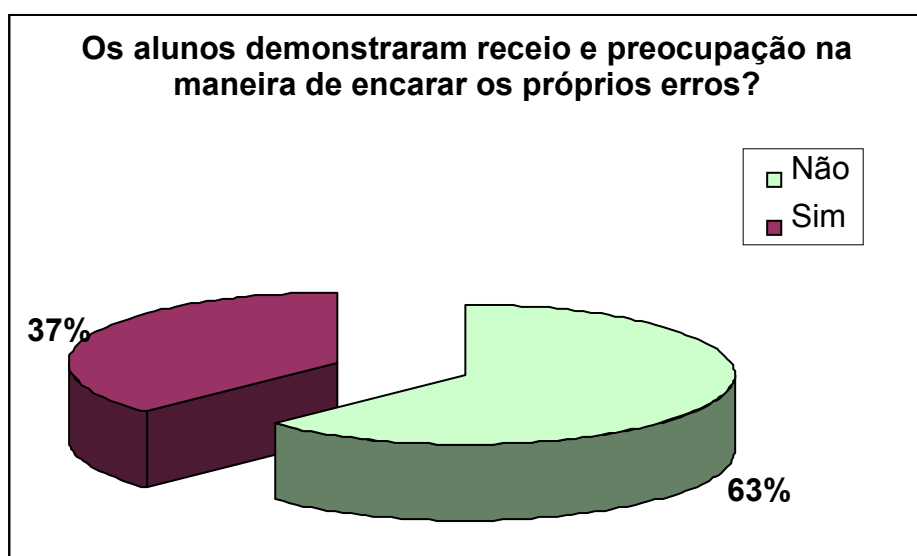
Acompanhando atentamente o andamento de cada etapa das atividades propostas, o professor será capaz de intervir no sentido de preservar as características individuais de desempenho inseridas no contexto coletivo de aprendizagem, mediando as situações de acordo com os objetivos a serem alcançados e atento à distribuição de oportunidades de aprendizagem.

As diferenças de desempenho presentes nas aulas de Educação Física são evidentes e podem representar um problema com relação à exposição dos menos habilidosos frente aos mais habilidosos. Com o clima motivacional comprometido com a aprendizagem, há uma tendência de diminuição da comparação de desempenhos, da preocupação em expor suas dificuldades, pois a expectativa de

alcançar o êxito é privilegiada em detrimento do medo do fracasso, do receio de errar.

A maneira de encarar os próprios erros constitui-se como outra dimensão analisada pelo instrumento e, sendo indagados a esse respeito, os sujeitos apontaram:

FIGURA 8 – Gráfico de setor demonstrativo da questão 3.

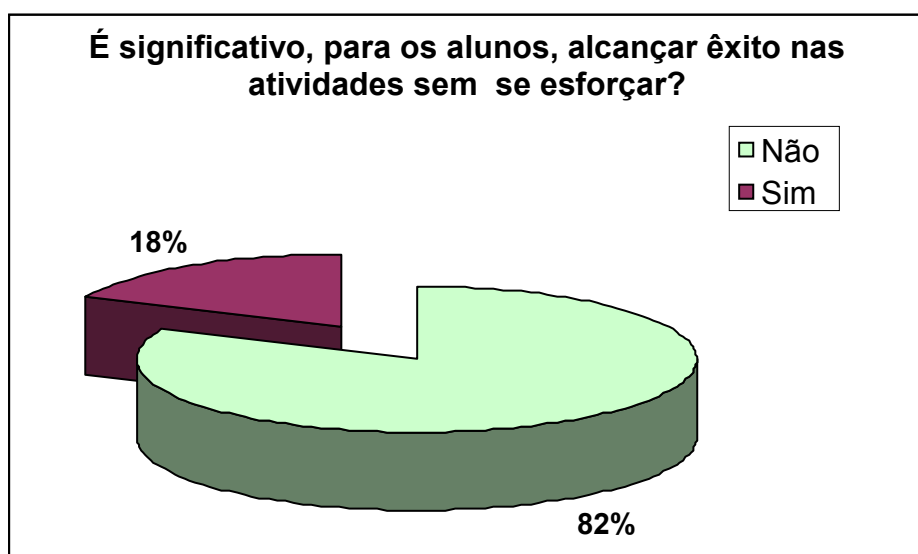


Neste aspecto analisado, o percentual ficou ainda mais longe do índice alcançado na questão geral, deixando indícios de que, apesar da orientação ter contemplado o erro como parte integrante do processo de aprendizagem, os alunos podem apresentar insatisfação quando erram ou falham no desempenho de determinadas habilidades. Dessa forma, a intermediação na atribuição de resultados (erro ou acerto) que os alunos realizam de seus próprios desempenhos pode minimizar a pressão que uma situação de fracasso pode exercer sobre o aluno. Sendo capazes de compreender o fracasso como ponto de partida para a construção de novos conhecimentos e habilidades, os alunos poderão enfrentar as tarefas com expectativa de alcançar êxito perante seu envolvimento e esforço, afastando o medo do fracasso, que pode distanciá-lo da atividade.

A auto-referência é um fator responsável por possibilitar ao aluno vivenciar adequadamente situações de êxito e fracasso. Remetendo-se ao seu próprio nível de desenvolvimento anterior, e sendo estimulado a superar a si mesmo, há maior tendência do aluno em enxergar significado nas tarefas propostas, ponderar os resultados em relação aos outros membros do grupo e eleger o esforço como elemento fundamental para alcançar êxito.

Alcançar êxito nas atividades sem se esforçar foi um outro aspecto investigado pelo instrumento utilizado:

FIGURA 9 – Gráfico de setor demonstrativo da questão 4.



Os índices relatados pelos sujeitos neste item retratam uma forte predominância de alunos que consideram a obtenção do êxito significativa somente quando o esforço está presente. Eleger o esforço, envolvimento e dedicação como fatores preponderantes para se obter êxito nas tarefas é um aspecto desejável no processo de aprendizagem, pois posiciona o aluno como protagonista desse processo, além de possibilitar a compreensão de suas capacidades e possibilitar a adoção de metas realizáveis e compatíveis com seu nível de desenvolvimento.

TABELA 6 – Transcrição relacionada à questão 4: É significativo, para os alunos, alcançar êxito nas atividades sem se esforçar?

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula ocorre em ginásio que dispõe de duas quadras. Metade dos alunos está em uma das quadras fazendo tarefas com a peteca e a outra metade dos alunos está na outra quadra fazendo tarefas com a perna de pau. Professor auxilia os alunos nas duas quadras. Inicialmente, a maioria dos alunos tem alguma dificuldade com a perna de pau. Depois de pouco tempo, alguns começam a alcançar os objetivos, enquanto outros ainda têm dificuldade até mesmo para subir na perna de pau. Alguns alunos estão próximos à parede da quadra com dificuldade e o professor vai até eles, a fim de auxiliá-los. Aluno C. tenta subir na perna de pau, mas utiliza-se de uma estratégia ineficaz. O professor dá dicas de posicionamento e equilíbrio para auxiliar o aluno. Professor pega uma perna de pau demonstrando as dicas utilizadas. Aluno C. tenta novamente subir na perna de pau, dessa vez com uma postura mais correta, mas cai logo em seguida.	Aluno C.: Professor, eu não tô conseguindo subir. E: Então primeiro você tem que tentar na de baixo (degrau mais baixo) Aluno C.: Eu tava tentando, mas é que eu também não consegui. E: Então vai lá

Aluno C. tenta, novamente cai. Dessa vez abre muito as pernas, deixando-as longe do corpo. Aluno C. tenta novamente e dessa vez consegue ficar alguns segundos em cima da perna de pau, mas cai. Nova tentativa e novamente consegue ficar em pé na perna de pau, mas não consegue dar nenhum passo. Aluno C. começa a manusear a perna de pau de forma mais natural e assim conseguindo um melhor resultado. Mas ainda sem conseguir dar passos. Professor ao mesmo tempo vai avaliando o progresso dos alunos que estão por perto Professor segue em auxílio de outros alunos que apresentam dificuldades. Aluno C. continua tentando se manter de pé na perna de pau e dar alguns passos, mas ainda apresenta dificuldades na hora de andar. Aluno C. segue tentando e em alguns momentos se mostra incomodado por não conseguir o objetivo ao observar que os seus colegas já apresentaram melhoras sem tanto esforço, conseguindo alguns movimentos que ele não consegue. Mesmo se mostrando insatisfeito com a situação, o aluno não desiste e prossegue tentando melhorar seu desempenho, seguindo as orientações do professor. A aula prossegue normalmente e aluno C., após muitas tentativas, apresenta uma melhora significativa, tendo maior firmeza nos movimentos, conseguindo ficar em pé na perna de pau e dando alguns passos. Pode-se perceber que o aluno apresentava grande satisfação por atingir seu objetivo. Algum tempo depois o próprio aluno C. dava as dicas que o professor deu a ele aos amigos para que esses tivessem a mesma melhora que ele. Aluno C. mostra o movimento correto para subir na perna de pau.	E: Assim é muito difícil, você tem que passar o braço pela frente da perna de pau e deixar ela mais junto de você. Aluno C.: Peraí E: De novo, tem que tentar! E: Vai de novo, tenta deixar ela mais junto do corpo. Não desiste. Aluno C.: Ah! A1: Vamos C.: é só se equilibrar. Aluno C.: Tô tentando. E: Vai E: Vamos C. tá quase... Isso. Aluno C.: Consegui W.! E: Aê garoto! E: Isso L., certinho. E: Vamos lá. Aluno C. ao aluno L.: Tem que colocar ela perto do corpo e passar a mão pela frente. Aluno L.: Assim? Aluno C.: É, vai tentando que uma hora você consegue. Eu também não tava conseguindo, é só se esforçar que dá.
--	--

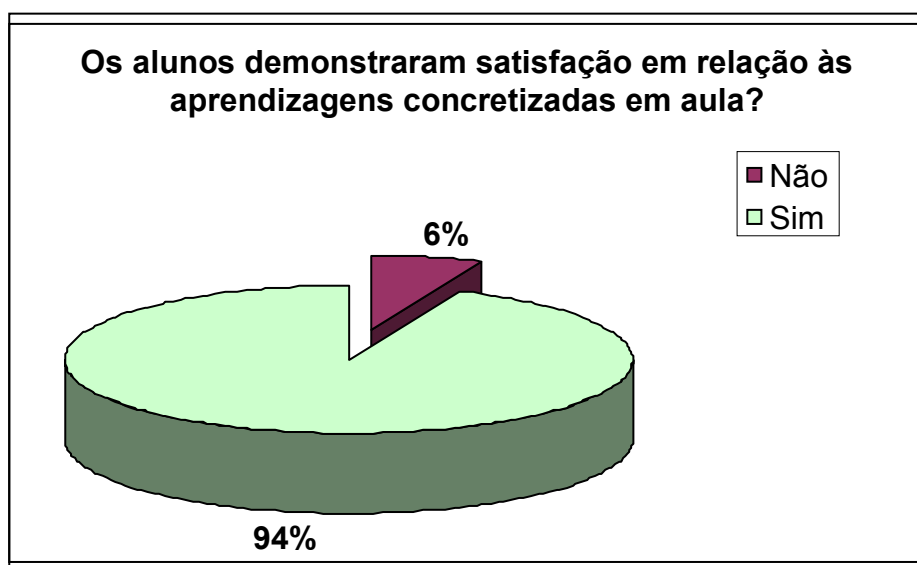
Os alunos podem atribuir o êxito ou o fracasso nas atividades a razões diversas. Indivíduos com comportamento relacionado ao medo do fracasso geralmente atribuem as causas dos resultados a fatores externos como: dificuldade da tarefa, azar ou acaso. Buscar explicação para o êxito ou fracasso em fatores internos e modificáveis como a própria capacidade e esforço é um comportamento desejável no processo de aprendizagem, pois permite ao aluno compreender que a persistência frente ao erro e a utilização de novas tentativas com estratégias diferenciadas podem levar à superação de suas dificuldades.

A percepção de evolução em suas habilidades em função do próprio esforço pode favorecer o envolvimento do aluno com as atividades propostas no programa, pois, dessa maneira, há uma tendência dos alunos perceberem-se competentes, além de construir condutas e impressões positivas acerca da prática de atividades

físicas e corporais, por meio da melhoria da auto-estima e da satisfação que a conquista de novos patamares de execução podem proporcionar.

A satisfação dos alunos em relação às aprendizagens alcançadas foi o último aspecto analisado pelo questionário:

FIGURA 10 – Gráfico de setor demonstrativo da questão 5.



O percentual detectado neste tópico demonstra uma forte tendência de satisfação pessoal em relação às aprendizagens alcançadas. Apesar de este tópico apresentar um componente subjetivo mais forte que os demais, pois os alunos podem responder em relação à satisfação vivenciada em aula e não propriamente à satisfação proveniente das conquistas de aprendizado, o percentual aponta fortemente para uma impressão positiva em relação ao ambiente das aulas. Este aspecto constitui-se como fator central no envolvimento que os alunos podem vir a ter futuramente com atividades físicas e corporais, pois, vivenciando de maneira agradável e criando impressões e condutas positivas frente a atividades físicas e práticas corporais, os alunos tendem a envolver-se com atividades dessa natureza em outros contextos e épocas.

É importante ressaltar que a satisfação dos alunos proveniente das situações vivenciadas nas aulas de Educação Física não garante que o aluno se envolva com atividades físicas em outras instâncias. Os motivos pelos quais as pessoas aderem e se mantêm em programas de atividades físicas e corporais são múltiplos e distintos.

Contudo, a experiência positiva configura-se como fator primordial na criação de condutas e impressões favoráveis envolvendo a prática de atividades físicas e corporais, constituindo-se também um aspecto sobre o qual a Educação Física escolar pode atuar diretamente.

TABELA 7 – Transcrição relacionada à questão 5: Os alunos demonstraram satisfação em relação às aprendizagens concretizadas em aula?

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
No fim da última das 4 aulas de beisebol, professor chama os alunos e inicia uma conversa a respeito das aulas. Alguns alunos levantam a mão e professor vai dando a palavra a cada um deles. Professor dá a palavra a outro aluno. Professor dá a palavra a outro aluno.	E: Bom, como vocês sabem essa foi nossa última aula de beisebol, e eu gostaria de saber o que vocês acharam dessas 4 aulas? Se foi bom, se foi ruim. Se vocês conseguiram aprender... E: Pode falar A1: Eu gostei muito dessas aulas e eu acho que eu melhorei bastante. Antes eu nem conseguia rebater direito e agora rebato de primeira. E: Legal, pode falar A2: Eu também acho que melhorei bastante, porque no começo eu tava até meio com medo de jogar porque eu não sabia muito bem, mas depois eu já consegui jogar melhor. E: Legal, mas olha só. Não vamos ficar falando somente de nossa evolução e do nosso aprendizado individual. Então se o que você for falar, for muito parecido com o que o amigo falou, é melhor deixar a vez pra outro amigo. Já ficou claro pra gente aqui, que a grande maioria teve uma grande evolução da primeira aula pra hoje. Então vamos procurar não falar somente das melhorias individuais, mas sim de toda a classe e da aula. Tá jóia? E: Fala. A3: É que assim, nas primeiras aulas, todo mundo ainda tava meio perdido e ainda não sabia jogar muito bem. Tinha gente que tinha dificuldade na rebatida, na defesa também tinha muita gente perdida. Mas como a gente teve 4 aulas, aí eu acho que deu pra todo mundo aprender as regras, aprender a posição da defesa. E: Você acha que essas 4 aulas foram o bastante pra aprender o beisebol? A3: Acho. Claro que a gente não joga que nem os profissionais, mas a gente evoluiu bastante da primeira aula pra essa. A4: Ah professor, agora que a gente já joga bem, podia ter mais umas aulas de beisebol...

Os trechos de transcrições apresentados em cada questão analisada pelo questionário buscaram ilustrar como ocorreu a construção do ambiente de aprendizagem. É importante destacar que as transcrições são os indícios de como o fenômeno ocorreu em seu ambiente natural, elucidando as experiências cotidianas registradas e revelando o significado que os sujeitos envolvidos atribuíram a elas.

O teor das transcrições demonstra a condução das situações de aula e a interação entre professor e alunos. Podemos apontar que os alunos submetidos ao clima motivacional orientado à aprendizagem ou tarefa apresentaram condições e oportunidades de estabelecer relações democráticas, tendência e orientação a agir de maneira mais autônoma, comprometimento com o seu próprio processo de aprendizagem, busca da auto-superação e experimentação de sucessos freqüentes, adoção da auto-referência e do progresso individual para análise de seus próprios resultados.

Portanto, é possível inferir que a atuação consciente e intencional do professor nas variáveis motivacionais influenciou decisivamente no envolvimento dos alunos com as vivências relacionadas a práticas esportivas e corporais, atuando sobre: composição da tarefa; estratégias de agrupamento dos alunos; exercício adequado e socialização nos papéis de liderança e autoridade; critérios de avaliação com parâmetros individuais; intermédio de situações de êxitos e fracassos; qualidade na instrução da tarefa e reconhecimento de seu papel decisivo na composição do clima motivacional.

O ambiente investigado demonstrou propiciar o envolvimento democrático e autodirigido dos alunos. Democrático por permitir o acesso de todos os alunos a seu próprio processo de aprendizagem e autodirigido por possibilitar a gestão própria da evolução das aprendizagens alcançadas valendo-se da auto-referência.

As dificuldades que os professores podem enfrentar para o encaminhamento de suas atividades na escola são diversas e podem ter diferentes origens. Sem a possibilidade de interferência direta para a resolução dessa ou daquela problemática, os professores podem se sentir impotentes e incapazes de atuar nesse quadro. Neste sentido, a estruturação do ambiente de aprendizagem, por se tratar de uma construção prioritariamente constituída na relação entre professor e alunos, se apresenta como uma alternativa viável na tentativa de promover um clima motivacional que contemple as necessidades individuais, e que se preocupe com a evolução de cada um dos alunos, levando em conta o seu nível de desenvolvimento inicial.

De acordo com Marchesi (2006), a motivação para aprendizagem não deve ser considerada como um problema exclusivo dos alunos, porque se trata de um

	E: A gente melhorou, legal. E: Ou seja, em duas aulas a gente conseguiu melhorar nossa maneira de rebater no frescobol, não é isso? Alunos: Sim. E: Certo, gente, olha só, nós teremos quatro aulas de beisebol e, mesmo não sendo um esporte da nossa cultura, acho que vai dar pra aprender legal em quatro aulas, certo?
--	---

A retomada das aprendizagens concretizadas em aula se apresenta como um elemento fundamental na construção de uma percepção das metas de aprendizagem propostas pelo professor, bem como na contextualização das atividades encaminhadas, para que os alunos possam buscar estabelecer suas próprias metas mediante seus anseios e possibilidades.

Com os objetivos de aprendizagem bem situados, o aluno demonstra necessidade de receber informações avaliativas e retornos, reconhecimentos por parte do professor que possam mantê-lo na busca da auto-superação.

“é aquilo, o que importa é a sua evolução, por exemplo: se tinha um aluno que pulava cinqüenta e depois ele pula cinqüenta e um, ele evoluiu pouco, se você pulava três e agora pula dez, você evoluiu mais”

“o professor deu mais atenção a quem não tinha muita habilidade, exemplo: eu não era muito boa no futebol, aí eu tive mais atenção. A P. que já é boa teve menos, mas no Vôlei a P. não sabia sacar e aí ela é que teve mais atenção”

TABELA 8.1 – Transcrição relacionada a: Percepção da orientação do ambiente de aprendizagem (clima motivacional orientado à aprendizagem ou à performance).

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
Professor reúne os alunos antes de a aula começar para uma conversa. Alguns alunos levantam a mão e professor vai dando a palavra a cada um deles Professor aponta para A1. Professor aponta para A2.	E: Antes de começar essa aula, eu queria perguntar pra vocês: quais foram os pontos positivos e negativos das aulas de beisebol? E: Pode falar. A1: Teve gente que não prestou atenção na explicação, e aí saía correndo com a bola pra tentar queimar a pessoa e não passava a bola pros outros queimarem a base. E: Então veja. Prestar atenção nas dicas que o professor dá é interessante para que a gente possa jogar melhor, não é mesmo? A2: Deu pra perceber que a gente melhorou bastante, porque na primeira aula tinha gente que não conseguiu rebater ou rebatia pra trás. E na terceira aula já tava tudo mais organizado, a gente tava rebatendo melhor e a defesa também já tava jogando melhor.

Professor aponta para A3.	E: Houve progresso? A2: Isso! E: Legal. E: Fala. A3: É que mesmo com as 3 aulas, teve gente que melhorou e teve gente que continuou rebatendo errado que nem na primeira aula. E: Continuou com dificuldade na rebatida? A3: Continuou com dificuldade na hora de rebater. E: Então isso é normal, né, gente? Porque rebater a bola com o taco não é uma coisa que a gente está acostumado a fazer, certo? A4: Não é uma coisa fácil. E: E também, será que se a gente usasse nossa aula só pra treinar rebatida, será que nós iríamos melhorar? Aluno 5: Sim. E: Sim, mas será que as aulas seriam tão interessantes como foram? Aluno F. Acho que não, porque o legal foi o jogo. Teve gente que não rebateu tão bem, mas pelo menos conseguiu rebater e correr porque você dava várias chances... E: Isso. Mesmo com uma rebatida fraca todos puderam jogar, certo? Alunos: Certo. E: Ah, quem lembra as aulas que antecederam o balsebol? Aluno 4: Frescobol. E: Frescobol pra tentar nos ajudar. Porque de uma maneira ou de outra tem rebatida, tem alguma relação com a rebatida do beisebol, não tem?
Professor faz o movimento de rebatida do frescobol.	
Alunos manifestam concordância.	

Com a intenção de estabelecer um ambiente de aprendizagem favorável à construção de condutas positivas frente às atividades físicas e corporais, a intermediação das vivências estabelecidas em aula se constitui como tarefa primordial do professor, enfatizando os progressos e situando as dificuldades ainda percebidas como naturais e passíveis de superação mediante esforço e persistência. Pois, caso os alunos percebam um clima motivacional orientado à aprendizagem, a tendência dos alunos é de envolvimento mais significativo com as aprendizagens em razão do sentimento geral de expectativa de alcançar êxito nas atividades propostas.

TABELA 9 – Transcrição relacionada a: Metas de orientação individual dos alunos (orientação à tarefa ou ao ego).

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula ocorre em ginásio que dispõe de duas quadras e a aula em questão é do conteúdo voleibol. Os alunos estão divididos em dois times femininos e dois masculinos. Aluno J. pega a bola e se prepara para sacar. Dirige-se à linha de saque e realiza o movimento do saque por cima, obtendo êxito na execução. Até então, os alunos vinham sacando da linha dos 7 metros do handebol e realizando o saque por baixo, conforme orientação do professor, mas, influenciados pelo aluno J., alguns alunos começaram a tentar fazer o mesmo estilo de saque à mesma distância. Depois de sucessivos erros de saque de ambos os times na tentativa de reproduzir o saque que o aluno J. reproduziu, professor interrompe o jogo.	E: Pára um minutinho aqui.

Professor entra na quadra	E: Presta atenção aqui, rapidinho.
Professor aponta para a linha do saque	E: Eu tô vendo que tem muita gente errando saque. Eu não disse que era obrigado sacar lá da linha do saque, disse?
Professor indica a linha dos 7 metros do handebol pisando sobre ela.	Alunos: Não.
Professor indica a linha dos 3 metros do vôlei pisando sobre ela.	E: Vamos fazer o seguinte, aqueles que se sentirem mais seguros e acharem que conseguem sacar da linha do saque, podem sacar. Quem achar que é mais seguro sacar daqui da linha dos 7 metros do handebol também pode. E quem quiser também pode sacar aqui da linha dos 3 metros do vôlei. O importante é que a gente consiga sacar e depois jogar.
Professor executa o movimento do saque por cima.	E: Outra coisa, procurem sacar mais por baixo, porque aí dá mais jogo. A maioria de nós aqui não está acostumado com o movimento do saque por cima, e se tiver muito ponto de erro de saque, não vai ter jogo quase.
Ao retornar ao jogo, alguns alunos, valendo-se das dicas do professor, vão se adaptando melhor ao local e ao estilo do saque, obtendo um resultado satisfatório e dando mais ritmo ao jogo.	E: Mesma coisa com a distância do saque, se você achar que da linha dos 3 metros tá fácil, vai pra linha dos 7 metros do handebol. Se continuar fácil lá, aí vocês podem ir pra linha do saque do vôlei. Ficou difícil, volta pra linha dos 7 metros, tá certo?
Entretanto, percebe-se também que alguns alunos insistem em sacar da linha mais distante e utilizando o movimento do saque por cima, e mesmo fracassando por sucessivas tentativas permanecem à maior distância e com o movimento mais complexo.	E: Vamos lá.

O auxílio do professor na escolha adequada do grau de dificuldade de execução e no estabelecimento de metas alcançáveis e individualizadas dentro da mesma estrutura de tarefa pode representar uma possibilidade de engajamento mais significativa por parte dos alunos. Percebendo a validade de suas tentativas, mesmo que essas não sejam as mais eficazes em comparação ao que os demais membros do grupo executam, os alunos tendem a situarem o seu próprio percurso de aprendizagem como ponto de partida para novas aquisições.

Contudo, conforme já discutido anteriormente, o aspecto competitivo é inerente ao ambiente das atividades esportivas e corporais, pois, mesmo não sendo evidenciado, ele surge e merece especial atenção do professor na construção de um ambiente de aprendizagem que se pretende democrático, mas não ingênuo.

“o objetivo não é ganhar, é aprender e entender como as pessoas são diferentes”

“meu objetivo na Educação Física é melhorar minhas habilidades, mas se não competir um pouco também não tem graça”

Fica evidente, nas situações apresentadas, a satisfação apresentada pelos alunos quando percebem evolução e aprendizado, portanto a questão da eficácia

simbólica dos gestos em detrimento da eficiência mecânica merece atenção na proposição de metas nas atividades propostas.

Dessa forma, é importante fornecer orientações que estimulem o aluno a se envolver com a tarefa sem, contudo, evidenciar o aspecto competitivo, por exemplo: em vez de “quero ver quem rebate mais longe”, utilizar “quero ver quem rebate bem longe”, pois uma pequena diferença na colocação da instrução pode representar uma grande diferença na percepção que os alunos podem formar a respeito dos objetivos de determinada atividade.

A qualidade da instrução da tarefa é um fator importante na maneira com que os alunos vivenciarão as propostas de aula. Clareza, objetividade, acompanhamento e interpretação dos diferentes níveis de execução se apresentam como fatores que podem levar o aluno a engajar-se em maior ou menor medida com o que é proposto.

TABELA 9.1 – Transcrição relacionada a: Metas de orientação individual dos alunos (orientação à tarefa ou ao ego).

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
Enquanto os alunos estão jogando voleibol, professor intervém com dicas e informações para obtenção de melhores resultados na execução da atividade proposta. Alunos voltam a atenção ao professor, quando interrompidos, e depois continuam o jogo. Na terceira aula de voleibol, os alunos já se mostram à vontade com a atividade e alguns já executam os movimentos do saque por cima e até mesmo a cortada. O aluno M. tenta, sem sucesso, passar a bola para a quadra adversária com o movimento da cortada como alguns outros alunos vinham fazendo. Insistindo no movimento mesmo após sucessivas falhas, os jogadores do seu time se irritam e reclamam. Alunos M. se mostrou irritado e frustrado por não conseguir fazer o movimento que desejava, e pouco a pouco foi se distanciando do jogo. Posicionou-se mais ao fundo da quadra e, muitas vezes, deixou de participar da jogada mesmo tendo condições. A postura de M. passou a ser apática em relação ao grupo e ao jogo, demandando novas intervenções do professor.	E: Pessoal, é pra tentar dar os 3 toques. É pra passar a bola no terceiro toque. Pode passar no segundo toque, mas só quando for preciso. Quem quiser usar a cortada também pode, mas geralmente é mais difícil passar de cortada, tá? E: Ô R., toma cuidado pra não encostar na rede. Aluno F.: A bola era minha, meu, você me atrapalhou. A1: Toda hora você tá tentando cortar e errando. Aluno M.: Ah, você também errou um monte de vezes. A1: Mas pelo menos eu não fico me achando toda hora. E: Peraí pessoal, ó, a discussão não é essa. M., vamos tentar passar com outro movimento? Depois você tenta cortar. Aluno M.: Não, eu quero cortar. E: Mas aí se o seu time reclamar, como é que faz? Aluno M.: Todo mundo pode errar. E: Também acho, mas se você errou algumas vezes, você não acha que poderia tentar de um outro jeito para acertar? Aluno M.: Hummm... É. E: Então vamos lá!

A orientação do clima motivacional pode interferir na adoção de metas individuais. Porém, eventualmente, as metas de orientação motivacional podem ser mais representativas a um determinado sujeito.

Assim, para evitar o afastamento do indivíduo, é importante que o professor esteja atento à atribuição adequada dos resultados por parte do aluno. Pois, percebendo-se como elemento fundamental para compreender seus êxitos e fracassos, elegendo o erro como parte integrante da aprendizagem e o esforço como condição para superação de suas dificuldades, o aluno poderá vivenciar de maneira mais autônoma e consciente as atividades propostas.

Quando o embate entre duas equipes é desconstruído pelo professor enquanto objetivo da tarefa, percebe-se uma tendência maior para a comparação de desempenhos individuais. Neste sentido, o aspecto cooperativo oferece uma contribuição decisiva, pois as relações de apoio entre os próprios alunos proporcionam condições favoráveis para a formação de cada um deles, justamente na tentativa de contextualizar o sentido da competição e do papel de cada aluno no processo de aprendizagem coletivo.

“quando todo mundo tem uma habilidade parecida naquele jogo, aí tem competição. É legal! Mas se as habilidades são muito diferentes a gente tem que ter paciência, se ajudar para todos aprenderem melhor”

TABELA 10 – Transcrição relacionada a: Preocupações do aluno frente ao erro (modo de encarar o erro).

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
Os alunos estão divididos em dois times de 14 jogadores, um time com coletes amarelos e um time sem coletes. Professor espera que uma jogada finalize e apita sinalizando o fim do jogo. Os alunos dos dois times vão sentando em frente ao professor na lateral da quadra e organizando o material utilizado. Algumas crianças ainda estão de pé e professor pede a colaboração desses alunos.	E: Pessoal, pra cá. E: Tragam a bola e os cones. E: Pessoal, vamos lá? E: Vamos sentar um pouquinho. E: Vamos falar um pouquinho sobre o que aconteceu. E: Primeiro com o jogo. Qual foi a principal diferença, entre as duas equipes no jogo? A1: A defesa de uma equipe tava melhor que a outra. E: Foi a defesa, né? O time branco defendeu muito melhor que o time amarelo. O time amarelo errou muito, se confundiu demais. Por quê? Não errou porque não sabia ou porque faltou habilidade?

Alunos não se manifestam.	E: Errou porque, na minha opinião, vocês ficavam nervosos quando pegavam a bola e ficavam jogando um pro outro, e isso aconteceu não só no beisebol. No futebol às vezes a gente vê o jogador cara a cara com o goleiro, tá fácil, e se você fica nervoso você pode errar.
Alunos não se manifestam.	E: É que nem bater pênalti, a princípio é fácil. Só que se você fica nervoso. Ah eu vou chutar pra fora.... O goleiro vai pegar...
	E: Então, qual que é o remédio?
	E: É ter mais atenção e tentar analisar melhor o que tá acontecendo.
	E: A gente tá sujeito, né, M.? A errar.
	E: Todo mundo tá passível de erro. A gente vai errar e quando errar a gente consegue aprender.
	E: E tentar acertar, né, N.? Acertar sempre é impossível, agora o que a gente pode tentar é diminuir os erros, tá certo?
	E: Então acho que a principal diferença foi essa.
	E: Agora eu queria que vocês falassem sobre as aulas de beisebol. O que foi bom, o que foi ruim e o que a gente pode pensar em melhorar pras próximas aulas.
Aluna M. está com a mão levantada e professor aponta pra ela dando a palavra.	Aluno M.: Eu achei ruim a gente não acertar a bola de primeira.
	E: É, porque é ruim não acertar a bola de primeira, por quê?
	E: Primeiro porque tá todo mundo te olhando. Aí, você fica: ai meu Deus eu vou errar, não é assim?
	E: Mas aí quando a gente acerta é bom, não é, M.?
	E: Por isso que a gente colocou essa regra de jogar a bola até que a pessoa acerte, pra ter a chance de correr.
A1 está com a mão levantada e professor dá a palavra.	E: Fala.
A1 mostra-se satisfeita com seu avanço de uma aula para outra, apesar do medo de errar.	A1: Eu tava com muito medo de jogar hoje, porque da outra vez eu não consegui acertar a bola, mas hoje eu consegui acertar de primeira e foi muito legal.

A pressão que o grupo exerce sobre o desempenho individual dos alunos representa um fator significativo na relação que se estabelece entre os alunos durante as aulas de Educação Física. Dessa forma, estimular a satisfação mútua com o êxito do colega e o apoio àquele que erra, ao invés da crítica e da repreensão, é uma estratégia pedagógica valiosa na tentativa de minimizar essa pressão social percebida pelos alunos.

“nas aulas de vôlei eu queria parar, porque quando os amigos criticam você se sente tão mal, tão mal, que dá vontade de parar, mas, tipo, no começo do ano isso era bem pior, conforme a gente foi trabalhando isso nas aulas ficou muito melhor”

“eu não ligo quando eu erro, mas às vezes algumas pessoas ficam “zoando”, e aí é ruim”

Segundo Marchesi (2006), o aluno pode se desvincular da aprendizagem se a realização de tarefas escolares leva à desvalorização pessoal ou social do aluno. A auto-estima do aluno é uma das dimensões mais relevantes de seu comportamento e deve ser analisada quando há desinteresse na escola ou transgressão às normas estabelecidas.

A reflexão sobre auto-estima contribui para a compreensão de que as dificuldades dos alunos e possíveis atrasos na aprendizagem podem ter relação com problemas não somente cognitivos, mas também sociais e emocionais. Marchesi (2006) acrescenta que, para melhor compreensão do comportamento dos alunos, devem ser ponderados dois tipos de auto-estima: auto-estima acadêmica (escolar) e auto-estima social (aceitação social).

“Pra você não desistir quando erra tem que ter alguém que ajude você, o professor, por exemplo, se você tem um apoio, mesmo errando, você vai continuar tentando”

Assim, é reforçada a importância do reconhecimento positivo, mesmo frente ao erro do aluno, propondo-se dicas e estratégias para alcançar o êxito na tarefa, pois dessa forma o erro é de fato considerado como parte da aprendizagem e o aluno tem a capacidade de evoluir num ambiente e em meio a circunstâncias que privilegiam o olhar do aluno sobre si mesmo, sobre seu próprio processo de aprendizagem e sobre como aprender a aprender.

“quando você erra, você se sente mal, os outros podem ficar te zoando. Se você vai bater um pênalti e erra você se sente mal, mas se tiver outra chance você vai tentar fazer o gol, tem que tentar pra melhorar”

“Quanto mais eu erro, mais eu tenho vontade de persistir para conseguir melhor”

TABELA 11 – Transcrição relacionada a: Preocupações do aluno frente ao erro (modo de encarar o erro).

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
No final da 3ª aula de um programa de quatro aulas de beisebol, o professor encerra o jogo e pede para que os alunos se sentem próximo à linha lateral da quadra. Como é de costume, o professor conversa com os alunos sobre as impressões dos alunos em relação à atividade. Assim que os alunos estão sentados e em silêncio, o professor inicia a conversa e intermédio do bate-papo entre os alunos. Professor vai passando a palavra para aqueles alunos que estão com os braços levantados pedindo a palavra. Aluno T. demonstra ansiedade para falar.	E: Pessoal, aqui comigo, ó. E: Vamos lá? Sentando... E: T. eu vou ouvir primeiro a N., porque ela levantou a mão primeiro. Aluna N.: Não é uma crítica, mas quando o jogador do outro time tava tentando passar por mim, eu tava quase me matando porque eu machuquei as costas pra pegar a bola e

Alunos manifestam concordância.	conseguir queimar. Daí, eu consegui queimar e joguei a bola pra queimarem a 4. E conseguiram. O que eu achei legal foi que algumas pessoas chegaram e falaram. “Aí, parabéns”. E eu acho que isso ajuda as pessoas tentarem cada vez mais. E: É tão legal as pessoas fazerem isso, porque aí a gente gasta a nossa energia com coisas positivas, não é? Que nem, um dos times tava torcendo pra pessoa errar a rebatida, isso é legal? Alunos: Não. E: Se fosse você ali rebatendo, você gostaria? Alunos: Não. E: Quando você tá ali batendo, já é uma pressão, tá todo mundo olhando pra você, não é verdade? Aluna N.: Ô! E: Será que precisa de alguém falando: ah, errou, ruinzão, ou gritar na hora pra atrapalhar? E: Não seria melhor a gente gastar a nossa energia torcendo pelo seu time e não querendo que o outro amigo erre. Aluna N.: Eu acho que isso ajuda muito.
---------------------------------	---

Os dados apresentados reforçam a importância do zelo pela auto-estima do aluno, que depende, em grande parte, da proximidade e de periódicas intervenções do professor no sentido de tranquilizar o aluno a expor suas dificuldades sem sofrer exposições que possam inibi-lo ou afastá-lo das tarefas. Assim, o professor precisa reconhecer a importância de fazer colocações verbais usando a palavra positivamente, ou seja, em vez de: “quem não consegue”, utilizar: “quem ainda está aprendendo”; ou ainda, no lugar de “não, assim não”, utilizar “vamos tentar fazer isso de outra forma?”.

TABELA 12 – Transcrição relacionada a: Atribuição dos resultados obtidos pelos alunos (condicionamento do êxito e do fracasso ao esforço dispendido).

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A classe está dividida em dois times jogando carimbador. Professor apita interrompendo a partida e pede para que os alunos venham até ele. Alunos seguem até o professor, que está na linha de fundo de uma das quadras e vão se sentando. Assim que os alunos estão quase todos sentados, aluno F. está de braço levantado e chamando o professor. Professor dá a palavra ao aluno F. Professor e alunos discutem para retomar o jogo posteriormente.	E: Pra cá. Vem. Pra cá, pessoal. E: Bolas aqui. E: Atenção, pessoal! Aluno F.: W., W. E: Fala, F. Aluno F.: Volta as regras como era antes. Assim ficou muito chato. Aluna G.: Ele tá falando isso porque ele perdeu. E: Calma, G., agora não é a sua vez de falar. Quem pediu pra falar foi o F. E: Olha só, agora nós vamos conversar e aí decidir se nós vamos deixar as regras como estão ou se vamos voltar a adotar as regras da aula passada. Aluno F.: O time também tá muito desequilibrado, professor. Tem muito mais meninos lá. E: Ué, porque o time está desequilibrado? Eu acho que os dois times estão muito bons. Eu posso concordar com você que no outro time tem mais meninos, mas isso não quer

Grande maioria dos alunos se manifesta em favor da manutenção das novas regras. Na rodada seguinte, o time do aluno F. vence.	dizer nada. Tanto não quer dizer nada, que na outra aula os times eram os mesmos e o seu time ganhou mais vezes que o outro não foi? Aluno F.: Foi. E: Então a gente tem que procurar entender por que esse time não tá jogando bem hoje, mas não achar que foi por causa das novas regras ou do equilíbrio das equipes, certo? Aluna G.: Isso, quando a gente perdeu, nós não reclamamos do time. E: Certo, vamos manter as regras ou vamos voltar a jogar igual na primeira aula? E: Ok, pessoal, vamos pro jogo. E: Viu, F., vocês conseguiram se organizar melhor em quadra e ganharam, o problema estava no time e não no equilíbrio ou nas regras, certo? Aluno F.: É.
---	--

Com a finalidade de estimular a expectativa de êxito nos alunos, o professor pode auxiliá-los a atribuir razões internas e modificáveis aos resultados obtidos nas tarefas. Assim, o sucesso ou fracasso passa a ter origem no próprio esforço impetrado pelo indivíduo e o erro encarado como um processo natural em novas aprendizagens.

“pra gente acertar mais nas aulas de Educação Física tem que ter persistência, se não se esforçar não tem jeito, mas às vezes você está super bem e o time não ajuda, às vezes é você mesmo que não tá tão bem, depende”

A atribuição causal pode ser o elemento responsável por proporcionar a vivência consciente e não traumatizante de situações de êxitos e fracassos. A autonomia apregoada como aspecto desejável no processo de aprendizagem se apresenta como aspecto relacionado à atribuição dos resultados, pois, sendo capaz de compreender adequadamente as razões dos erros ou acertos, o aluno se posiciona como protagonista de seu processo de aprendizagem, podendo reavaliá-lo, modificá-lo e reestruturá-lo, de acordo com as necessidades percebidas e visando o alcance de novas e mais significativas aprendizagens.

“pra conseguir acertar tem que se esforçar, não adianta achar que você é ruim, porque ninguém é bom em tudo; por exemplo, eu não sabia rodar peão e nas aulas de jogos e brincadeiras populares eu errei várias vezes, mas depois consegui. Quando era handebol eu já fui bem porque eu já sei jogar um pouco”

TABELA 13 – Transcrição relacionada a: Norma de referência.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A atividade proposta pelo professor nesta aula é a corrida regularidade. Os alunos foram separados em quatro grupos e estão tentando fazer o percurso no mesmo tempo ou o mais próximo possível do tempo que fizeram o mesmo percurso na aula passada. Conforme os grupos vão chegando, professor fala o tempo que fizeram. Alguns alunos demonstram insatisfação com a tarefa, devido ao fato de não terem muita afinidade com corrida. Professor pede para alunos aguardarem a chegada dos outros grupos fora da pista, para que não prejudique os outros grupos. O grupo 2 chega e professor repete o processo. Os grupos vão chegando e professor vai repetindo o mesmo processo, até que todos os grupos completam o percurso. Depois o professor pede para alunos se reunirem para ver o resultado de cada grupo. Alguns alunos do grupo 2 comemoram. O Aluno T. e a Aluna B. demonstram satisfação e envolvimento com a aula, pois, apesar de terem feito o percurso num tempo alto, venceram a prova que tinha como referência o próprio resultado anterior. T. e B. demonstram ansiedade na segunda tentativa e modificam a natureza de seu envolvimento, pois mesmo com algumas dificuldades na corrida perceberam que podem obter êxito com critérios auto-referenciados, mesmo que a comparação de desempenhos tenha ocorrido.	E: Termina exatamente quando vocês passarem dessa linha. Aluna B.: W., tem que ir mesmo? Eu não sou boa em corrida. E: B., você vai correr no seu ritmo, o grupo foi dividido mais ou menos pelo nível de corrida, certo? Corre do jeito que você consegue, tá? E: Qual foi o tempo que vocês fizeram na primeira? Grupo 1: 1 e 59. E: Só paro quando todos passarem. Isso aí. E: O tempo de vocês foi 2 minutos e 20. Faz a conta aí. Encosta ali fora. E: Todo mundo passa dessa linha. E: Qual foi o tempo de vocês? Grupo 2: 2 e 11 E: O tempo de vocês foi 2 minutos e 13 segundos. E: Senta um pouquinho aqui, pessoal. E: Grupo 1, qual foi a diferença que vocês fizeram? Grupo 1: 21 segundos. E: 21 segundos. E: Grupo 2? Grupo 2: 2 segundos. E: 2 segundos. Parabéns tá excelente. Quase igual. E: Grupo 3? Grupo 3: 3 segundos. E: Também está excelente. E: Grupo 4? Grupo 4: 31 segundos. E: Então, ó, esse grupo tem que tentar fazer o tempo um pouco mais parecido. E: Na primeira rodada quem ganhou? Aluna K.: Grupo 2. E: Grupo 2 e grupo 3 em segundo lugar. E: O que nós vamos fazer agora? Nós vamos comparar. Nós vamos fazer mais uma vez o percurso e nós vamos comparar com esse tempo que vocês acabaram de fazer, certo? A gente tem que tentar fazer o mais próximo do tempo que vocês acabaram de fazer, tá certo? E: Então vamos lá!

Com uma estrutura de tarefa que permita aos alunos o foco no progresso individual, tendo como referência o seu próprio nível de desenvolvimento anterior, é possível atingir um maior número de alunos, tanto na quantidade de participantes quanto na qualidade com que participam, pois a tendência é que os alunos passem a utilizar a apropriação das tarefas e a evolução própria como critérios particulares de avaliação de desempenhos. Dessa forma, a comparação deve se remeter sempre a si mesmo e não ao grupo ou a uma norma externa.

“É muito chato comparar as pessoas, porque um fica constrangido de estar sendo elogiado e o outro não, e o que não foi elogiado fica triste”

“Deve ser horrível comparar as pessoas, imagina o professor falar você é melhor do que aquele”

A preocupação dos alunos em relação à avaliação que os demais membros do grupo fazem em relação ao seu próprio desempenho mostrou-se como uma dimensão representativa em relação aos sentimentos que os alunos relataram perceber. Assim, o posicionamento do erro como integrante do processo de aprendizagem e o direcionamento da atenção do aluno ao seu próprio percurso de aquisições e conquistas se apresentam como alternativas eficazes para minimizar a pressão social inerente à atividade escolar.

TABELA 14 – Transcrição relacionada a: Nível de aspiração.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula em questão é do conteúdo voleibol. Professor dividiu turmas de meninos e meninas. Os meninos ficaram com uma das quadras para jogar, enquanto as meninas ficaram na outra quadra em duplas, executando diferentes movimentos da modalidade. Em dado momento, o Aluno J. saca por cima e faz um ponto para sua equipe. A equipe adversária reclama dizendo que não podia sacar por cima e os dois times decidem falar com o professor, que estava auxiliando as meninas na quadra ao lado. Os alunos dos dois times se aproximam do professor para sanar a dúvida. Os meninos discutem com o professor enquanto as meninas continuam trocando passes, manchetes e cortadas. Alunos voltam para a quadra e se posicionam para dar continuidade ao jogo. Aluno J. saca novamente e mesmo errando eventualmente insiste em continuar sacando por cima. Alguns outros alunos arriscam o saque por cima, mas mediante o erro, voltam a sacar por baixo.	A1: W., W., tá valendo sacar por cima? A2: O J. sacou por cima e não valeu. E: Péra lá. Nós não combinamos nada sobre isso, mas eu não aconselho vocês a sacarem por cima ainda. Por quê? Vocês estão melhorando nos movimentos e o jogo tá mais dinâmico. Pode sacar por cima? Até pode. Mas a chance de errar é maior e de conseguir receber o saque também. Aí o que vai acontecer? Aluno C. Não vai ter jogo. E: Pois é, C. Aluno J: Professor, eu consigo sacar por cima, eu vou sacar por cima, tá? E: OK, mas vamos observar se o jogo não vai ser prejudicado. Quem quiser tentar sacar por cima uma vez ou outra, tudo bem, mas fico satisfeito com a bola sendo passada pro outro lado, mesmo sacando por baixo, ok? Aluno J.: Então valeu o ponto e é a gente que saca.

O nível que o aluno pretende atingir, ou ainda a dificuldade que ele escolhe para realizar as atividades, pode ser um elemento crucial na detecção de suas metas de orientação individuais.

Indivíduos orientados ao ego geralmente selecionam metas difíceis de atingir e dificilmente ajustam suas tentativas aos resultados obtidos. Para favorecer comportamentos vinculados à orientação à aprendizagem, o professor deve proporcionar tarefas que apresentem diversos graus de dificuldade dentro da mesma estrutura, ou seja, na mesma tarefa o indivíduo pode escolher seu nível de execução.

“Eu prefiro tentar fazer as tarefas num nível difícil, porque eu gosto quando consigo fazer uma coisa que não sabia antes”

Portanto, orientar o aluno a escolher um nível compatível com sua própria habilidade, experimentando diferentes níveis de dificuldade, e mostrar a capacidade de avançar por meio do envolvimento individual ativo, pode proporcionar aos alunos o desenvolvimento da auto-gestão e do monitoramento próprio, elementos esses fundamentais na busca de maior autonomia do aluno em relação às suas aprendizagens.

TABELA 15 – Transcrição relacionada a: Motivação intrínseca.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
Na terceira aula de dança, os alunos estão divididos em 4 grupos mistos de aproximadamente 7 integrantes. Estão formulando uma coreografia que deverá ser apresentada na última aula do programa de 4 aulas do mesmo conteúdo. Cada grupo escolheu sua música e cada integrante da equipe apresenta dois movimentos. No final foram escolhidos por votação do grupo os 6 melhores movimentos.	E: Em seus grupos, pessoal. Vamos lá? E: Enquanto um está fazendo o movimento, o próximo já vai pensando no movimento que vai fazer, certo?
Professor vai auxiliando os grupos e participando dos movimentos que estão sendo apresentados naquele momento junto aos alunos, no grupo que está auxiliando.	E: Vamos lá, todo o grupo tem que acompanhar. E: Vamos, D. E: Vamos, C.
Professor segue auxiliando os outros grupos, que também apresentam muito envolvimento com a tarefa proposta.	E: Vai, G., olha lá, já mudou! Aluno G.: Nossa, nem percebi, tá muito rápido. E: Viu só, G., você nem tava querendo fazer aula de dança e agora tá curtindo, não é? Aluno G.: É, professor, agora tá legal.
Todos os grupos procuram reproduzir os movimentos do aluno que está apresentando um novo movimento, sem se importar com os movimentos dos outros grupos, concentrados e absorvidos pela tarefa.	E: Então a gente precisa experimentar a atividade, tentar de diferentes maneiras pra depois ter uma opinião, certo? E: É.

É importante que o professor se envolva na atmosfera das aulas. Os alunos percebem quando o professor está atento aos acontecimentos da aula e valorizam o acompanhamento de sua atividade, sobretudo se o professor demonstra interesse e preocupação no progresso dos alunos.

“a melhor recompensa na Educação Física é você conseguir executar as atividades e o professor ver a sua melhora”

Assim, o professor tem a possibilidade de estimular a participação dos alunos acompanhando, reconhecendo, avaliando e reestruturando as atividades propostas inicialmente. Essa proximidade do professor amplia as possibilidades dos alunos se envolverem com as atividades, com a finalidade nelas mesmas, ou seja, buscando se satisfazer com a própria tarefa, sem a necessidade de qualquer espécie de recompensa ou prêmio.

“a recompensa que eu espero na aula de Educação Física é melhorar e aprender os jogos”

TABELA 15.1 – Transcrição relacionada a: Motivação intrínseca.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
Metade dos alunos está em uma das quadras fazendo as tarefas com a peteca e a outra metade dos alunos está na outra quadra fazendo as tarefas com a perna de pau. Professor percebe que aluno R. está com dificuldades em subir na perna de pau e vai auxiliá-lo. Professor segura a perna de pau para que R. consiga subir. Sobe na perna de pau e professor corrige o movimento do aluno. Professor solta as pernas de pau e deixa aluno seguir sozinho. Aluno consegue dar dois passos e cai da perna de pau. Aluno sobe novamente na perna de pau e dá mais dois passos e cai da perna de pau. Aluno sobe novamente na perna de pau e dá mais dois passos e cai da perna de pau. Professor corrige novamente a postura do aluno Aluno corrige a postura seguindo as instruções do professor. Sobe novamente na perna de pau, dá mais dois passos e cai. Aluno demonstra certa dificuldade ao subir novamente na perna de pau. Consegue subir e desta vez dá 4 passos e cai.	E: R., põe a perna de pau por trás do braço. E: Isso. Agora segura aqui por trás da perna de pau que fica mais fácil. E: Boa, deu dois passos. E: Vamos lá. Aluno R.: Ano passado eu consegui dar 3 passos E: Vamos tentar mais esse ano? E: Aê, vamos lá. E: De novo. E: Vai lá. E: Oh, você tá muito abaixado. Tem que levantar mais a cabeça. E: Vamos lá, mais uma vez. E: Aê, tá vendo? Já conseguiu mais passos que no ano

Professor deixa aluno R. e vai auxiliar os outros alunos. Aluno R. continua com certa dificuldade, mas demonstra maior firmeza e confiança nos movimentos. Depois de alguns minutos, o aluno R. corre em direção ao professor.	passado. E: Continua pra ver quantos passos você consegue. Aluno R.: Professor, eu consegui dar 12 passos. E: Olha aí, tá vendo que ótimo. Quanto mais você for praticando, mais você vai conseguir fazer.
---	--

Imerso nas situações de aprendizagem propostas, o professor pode prover o aluno de informações avaliativas que auxiliam a construção de uma determinada aprendizagem. Esse retorno aos alunos a respeito de suas tentativas e execuções é um reconhecimento que, na medida do possível, deve ser privado e, sempre, baseado no progresso individual, pois, dessa forma, é possível desenvolver a habilidade de auto-reconhecimento pelo aluno, além de aumentar a probabilidade de engajamento com a tarefa, com finalidade nela própria.

TABELA 16 – Transcrição relacionada a: Atitudes do aluno perante a atividade física.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
O conteúdo em questão é o voleibol. Os meninos estão em uma quadra divididos em dois times e as meninas estão em outra quadra divididas em dois times. Na quarta aula consecutiva do mesmo tema, percebe-se uma evolução significativa dos alunos em relação às primeiras aulas de voleibol. Na quadra onde as meninas estão jogando, Aluna I. se mostra apática, parada no fundo da quadra e quase não participa do jogo. Professor chama a atenção da aluna. Aluna se mostra desconfortável com a observação do professor Após a intervenção do professor, a Aluna I. buscou participar mais ativamente do jogo. A Aluna se volta para a quadra e passa a se envolver com a aula e se identificar com o time que fazia parte, inclusive vibrando com os pontos obtidos pela sua equipe.	E: Ô, I., I., você vai ficar parada aí? Eu não tô vendo você encostar na bola. Aluna I.: É que a bola ainda não veio em mim. E: Mas você tá quase fora da quadra. Tem que ir pra cima, tentar participar também, né, I.? E: Vamos lá, vamos lá. Aluna I.: É que eu não gosto muito de vôlei, professor. E: Tá bom, mas vamos tentar participar pelo menos um pouco, certo? Se você não gosta e não tenta aprender, vai continuar não gostando. E: Isso, I., tá vendo? Você sabe jogar, só não tá dando chance pra você mesmo aprender.

Há uma tendência natural dos alunos de se envolverem mais com os conteúdos que já conhecem em alguma medida e de apresentarem certa resistência a conteúdos alheios às suas experiências anteriores. Outra tendência percebida no contexto da Educação Física escolar é a de que os alunos podem considerar o momento da aula como um espaço para demonstração de habilidades que já

possuem, e não como um espaço de construção e obtenção de novas aprendizagens.

Neste sentido, o professor tem um papel fundamental de mediador dessas situações para que os alunos compreendam a escola e a aula de Educação Física como um espaço iminentemente de aprendizado. Dessa forma, é relevante que o aluno perceba a ampla possibilidade de avanço quando o assunto tratado em aula não diz respeito ao seu rol de atividades preferidas, pois, sabendo pouco a respeito daquele tema de aula, a chance de progredir mais do que aquele que já sabe um pouco, proporcionalmente, é significativa.

“Às vezes é mais fácil se interessar pelas aulas, quando é uma coisa que você já gosta ou quando é uma coisa que você quer aprender”

Portanto, os momentos de reflexão e discussão com os alunos são fundamentais na tematização dessas impressões impregnadas no senso comum dos alunos e da sociedade como um todo, pois tais representações podem prejudicar um trabalho com programa, intenções e expectativas bem situados.

A questão que se coloca a seguir é justamente uma outra representação criada pela Educação Física em relação às expectativas da sociedade quanto à nossa área. Trata-se da impressão dos alunos de que a aula de Educação Física é o momento de movimentar-se, e só.

“Quando tem muita conversa é meio chato, porque a gente quer jogar logo e fica demorando”

É bem verdade que a evolução da tecnologia e o contexto social em que vivemos privam os alunos da necessidade de movimentação, essencial à infância. Verdade também é que a Educação Física como componente curricular deva ser o principal, mas não único, canal de desenvolvimento de atividades físicas e corporais. Porém, a prática descontextualizada e irrefletida contribui pouco no processo de formação dos alunos.

A dimensão do fazer, principal via de encaminhamentos de atividades da Educação Física, precisa estar acompanhada da dimensão do pensar, do refletir e também da dimensão do sentir, do perceber.

Agindo com sensibilidade e bom senso, o professor pode intermediar discussões, debates e conversas visando uma aprendizagem significativa, sem com isso evidenciar um descompasso entre os objetivos escolares e os anseios e expectativas do aluno. Pois as atitudes que os alunos assumem frente às atividades encaminhadas nas aulas de Educação Física podem se constituir numa dimensão representativa de como esses alunos se portarão vivenciando atividades similares em outros contextos, como: clube, bairro, condomínio e cursos, por exemplo.

TABELA 17 – Transcrição relacionada a: Percepção de competência física (auto-conceito físico).

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula se passa em uma pista de corrida que dispõe de 6 raias. A atividade proposta pelo professor nessa aula é a corrida de velocidade. Nessa atividade, o professor pediu para que os alunos se organizassem a partir do nível de corrida que eles julgam ter. Em determinado momento, o aluno T. escolhe uma das baterias e professor dá a largada. Mesmo sendo uma bateria mais fraca, o aluno T. mostrou dificuldade e chegou distante dos demais alunos, nem mesmo chegando a completar a corrida, abandonando a poucos metros da linha de chegada. Professor percebe essa atitude do aluno e, enquanto prepara a próxima bateria, se dirige ao aluno T. Aluno T. volta para junto dos outros alunos que estão esperando para correr em outra bateria. Pode-se perceber que o aluno ficou muito incomodado com o seu resultado e assim que chega junto aos colegas de classe, ele se senta e parece aborrecido. No início, o Aluno T. reclamou insistentemente que a corrida de aquecimento estava muito lenta, mesmo com a orientação do professor de indicar um ritmo tranquilo. As baterias foram se repetindo e alguns alunos se remanejavam para outras baterias, a fim de nivelar a sua habilidade, enquanto outros continuavam na mesma bateria. O aluno T. permaneceu sentado e não participou de mais nenhuma bateria. Professor interrompe as baterias e pede para alunos o seguirem. Alunos seguem o professor que fica em pé na lateral da pista, enquanto os alunos vão sentando em sua frente. Aluno T. ficou incomodado com a exposição, mas na atividade seguinte, que foi a corrida de revezamento, correu	E: Prepara. Atrás da linha. Vai. E: Bateria 5, pode se posicionar. T., tem que ir até a linha de chegada, tá bom? Aluno T.: Tá. E: Prepara. Vai. E: Parou, vem comigo. E: Senta rápido e ouve, senão não vai dar tempo. E: Rápido. E: Última corrida de hoje, vai ser a corrida de revezamento. E: É, como nós já dissemos aqui, o nosso interesse é fazer baterias equilibradas. Isso aconteceu na primeira rodada e aconteceu melhor ainda na segunda. E: Com exceção ao T., que não foi, não é T.? Aluno T.: Eu fui na primeira. E: Foi uma vez sem terminar, na segunda rodada você não foi, precisa ir, tá certo? Não era você que estava querendo correr rápido até no aquecimento? Quero ver no revezamento, ok? Aluno T.: É, tá bom, vou tentar.

e se esforçou.	
----------------	--

O desenvolvimento da percepção de competência física justifica-se pelo fato de possibilitar ao aluno reconhecer, planejar e atuar nas atividades propostas com expectativa de evolução de seu nível de desenvolvimento e compreensão de seu desempenho perante o grupo.

“quando você joga bem algum esporte todo mundo quer você no time, mas quando você joga mal, nem sempre”

A contextualização de suas habilidades perante o grupo e a desmistificação do erro como algo a ser evitado auxiliam o aluno a conviver com a insegurança e a exposição de suas dificuldades e, para tanto, atividades em pequenos grupos podem promover o envolvimento de risco necessário para minimizar o receio de aventurar-se em novas aprendizagens.

“no meu tempo livre eu prefiro fazer o que eu já sei bem, porque eu sinto muita vergonha quando eu vou em algum lugar e erro, não consigo direito”

“normalmente no que eu não tenho muita habilidade, eu não gosto”

A estruturação de tarefas que contemplam interações favoráveis à construção de uma percepção adequada de sua própria competência é fundamental a um ambiente que se pretenda de aprendizagem. Porém, quando o aluno apresenta um nível de aspiração muito elevado em relação às suas capacidades, torna-se necessária uma intervenção particular que deve buscar auxiliar o aluno a perceber sua competência física adequadamente, para que possa construir um autoconceito positivo.

No caso da transcrição que ilustra este tema norteador, podemos apontar que a utilização de reconhecimento público, ou seja, perante os demais membros do grupo, pode prejudicar a relação que o indivíduo estabelece com as atividades desenvolvidas, pois a exposição que tal situação proporciona pode prejudicar a percepção do aluno, relativa à sua competência física, além de induzir os alunos a um envolvimento heterônomo com as atividades, pois eles tendem a fazer o que foi solicitado para evitar o constrangimento de um reconhecimento negativo e não por valorizarem ou considerarem a atividade, em si, significativa.

Dessa forma, evidencia-se a necessidade da constante retomada, reflexão e autocrítica da atuação do profissional em Educação Física. Pois, mesmo com toda orientação, experiência e proximidade com a temática, o professor-pesquisador, eventualmente, recorreu a técnicas que estão, de fato, mais próximas a uma orientação ao ego, ou à performance, como no exemplo apresentado anteriormente.

TABELA 18 – Transcrição relacionada a: Intenções e expectativas do aluno na prática de atividades físicas.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula se passa em uma pista de corrida que dispõe de 6 raíais. A atividade proposta pelo professor nessa aula é a corrida de velocidade. Os alunos encontram-se sentados na pista de corrida e professor está em frente deles. Alguns alunos mostram-se insatisfeitos com a atividade que será adotada na aula, enquanto alguns outros comemoram. Após o professor explicar melhor os diferentes estilos de corridas, alguns alunos parecem se interessar mais pela atividade. Professor dá a palavra aos alunos que levantaram o braço.	E: Vocês já devem saber que a aula de hoje é a aula de corrida. E: Péra lá. Eu sei que a corrida é uma atividade que alguns de vocês não acham tão legal, mas nós vamos fazer diferentes tipos de corrida, não vai ser só corrida de competição. A1: Não vai ter corrida de velocidade? E: Não. Vai ter corrida de velocidade, mas não vai ser só isso. Vamos fazer corrida de regularidade, corrida de revezamento, com obstáculos. E: Eu sou suspeito pra falar de corrida, porque eu gosto muito de correr. Mas será que a corrida é importante nos outros esportes? Alunos: Sim. E: Será que nós temos que ter uma boa corrida se a gente quiser jogar bem os outros esportes? Alunos: Sim. Aluno G.: Claro, em quase todos os esportes a gente precisa correr. E: É isso aí, G. E: E quais os benefícios da corrida? Será que a corrida nos traz benefícios? Alunos: Sim. E: Quais são eles? Aluno M.: Saúde. E: Saúde. Está mais que provado que correr faz bem pra saúde, né, M.? A2: É bom também pra quem quer emagrecer. A3: Pra manter a forma. A4: Pra ficar mais rápido. E: Isso, existem diversos benefícios que a prática da corrida nos traz, não é verdade? Alunos: Sim. E: Então vamos lá, nós vamos começar a aula com um aquecimento rápido.

A questão da saúde evidencia-se na transcrição acima como mais uma representação social que nossa área criou historicamente. Confirmada na mídia, na classe médica e mesmo através de pesquisas como fator essencial na promoção e manutenção da saúde, a atividade física e conseqüentemente a Educação Física

foram eleitas pela sociedade como elementos responsáveis na atuação seja na profilaxia ou mesmo no tratamento de algumas doenças.

“eu acho que todo mundo gosta de praticar esportes é por causa da saúde”

“eu pratico pra emagrecer”

Na perspectiva adotada no presente estudo, a Educação Física deve assumir esta premissa social, atuando, entretanto, na significação do real papel da Educação Física enquanto componente curricular na escola e na conscientização da prática da atividade física com objetivos de saúde.

Para justificar-se como elemento do currículo escolar, a Educação Física deve veicular conhecimentos próprios e específicos da área, desenvolvendo o trabalho com o movimento humano através das diferentes manifestações culturais adjacentes, construindo e desconstruindo as práticas estabelecidas em aula para a formação do cidadão reflexivo. O esforço do componente curricular deve convergir para o estímulo ao envolvimento com atividades físicas e práticas corporais cotidianas, instrumentalizando o aluno a gerenciar sua própria atividade física com objetivos de lazer e saúde.

Contudo, é importante que os alunos compreendam que o espaço da Educação Física escolar, além de insuficiente para promoção de alterações no nível de condicionamento físico, é um espaço de disseminação de cultura, de saberes, de vivências e de reflexões ligados ao contexto específico da área.

Dessa forma, conceber a Educação Física como promotora de comportamentos favoráveis à construção de condutas positivas no âmbito das atividades físicas e corporais significa desde a infância estimular a procura por essas atividades em outros espaços e contextos.

Outra dimensão percebida neste tema norteador é a dificuldade que as crianças percebem em manter um estilo de vida ativo na idade adulta.

“meu pai não consegue praticar esportes porque ele trabalha demais, mas eu quero praticar quando eu crescer, é que nem sempre dá”

“quando eu virar adulto não sei se vai dar pra praticar atividades físicas, por exemplo: meu pai. Ele tenta fazer, mas ele sai muito cedo e volta às onze, aí não dá”

Portanto, tratar de conhecimentos de como programar e administrar a própria atividade física com objetivos de saúde e lazer torna-se importante para que os alunos tenham a possibilidade de compreender e estruturar suas práticas futuras, sabendo distinguir e manejar elementos programáticos como: frequência, intensidade, duração e natureza das atividades.

A orientação motivacional voltada à aprendizagem evidenciou, no ambiente investigado, a busca da melhoria das próprias habilidades. Contudo, o aspecto competitivo permeou não só a própria natureza de algumas atividades, como também as intenções e expectativas dos alunos.

“na aula de Educação Física eu espero melhorar minhas habilidades e também ganhar os jogos”

“acho que é importante para melhorar as habilidades”

TABELA 19 – Transcrição relacionada a divertimento e apreço pelas aulas de Educação Física.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
No final da 2ª aula do conteúdo carimbador, o professor apita e chama os alunos, que interrompem o jogo e se dirigem para a linha de fundo onde o professor está. Aluno F. fala com o professor, que não percebe. Aluno F. vendo que professor não o escutou, junta-se aos demais e se senta. Aluno F. levanta a mão pedindo a palavra. Professor, após colocar todas as bolas na sacola, dá a palavra a aluno F. Aluno F comemora. Outros alunos também se mostram satisfeitos por saber que a aula ainda não terminou e comemoram. Alunos atendem prontamente ao pedido de atenção do professor, que consegue intervir rapidamente e conduz os alunos ao jogo novamente. Assim que os alunos voltam a jogar, mostram-se muito entusiasmados, gritando e vibrando com o pouco tempo que ainda lhes restava de prática.	E: Vem rapidinho. Pra cá. E: Bola. Bola. Fala, F. Aluno F.: Já acabou a aula, professor? E: M., bola, por favor. Não, ainda não. Aluno F.: Yes. E: Mas vocês têm que colaborar e deixar eu falar rapidinho, porque nós só temos mais 4 minutos pro final da aula.

O apreço pelas aulas de Educação Física se evidenciou no transcorrer da investigação de uma forma geral. Diversos fatores podem contribuir para essa impressão positiva. Entre eles é possível relatar, sobretudo, a necessidade dos

alunos em diversificar os espaços de aprendizagem, a necessidade de movimento latente e o aspecto da interação social no ambiente investigado.

“eu gosto da aula porque o professor é muito divertido, é um momento que você sai da sala de aula para praticar esportes, aprende coisas novas e é uma liberdade da escola entre aspas”.

“é divertido porque tem aprendizagens ao ar livre, tem que se mexer”

“na sala a gente fica só sentado na cadeira, na Educação Física não, por isso que ninguém gosta de aula na classe”

Os dados coletados nesta dimensão do estudo reforçam a importância da Educação Física assumir, como um dos principais objetivos, o corpo humano em movimento, devendo também buscar a conscientização dos demais professores, no sentido de encaminharem trabalhos e intervenções corporais e a diversificação dos espaços de aprendizagem.

O aspecto social apontado até então neste estudo como responsável por gerar pressões e possíveis insatisfações nos alunos aqui surge como elemento favorável.

“é legal fazer esporte na Educação Física porque você tá com os amigos que você já conhece, tem mais cooperação”

“a aula é divertida porque você está com os amigos e fazendo atividades movimentadas”

Assim, estratégias como: buscar a harmonia do grupo-classe nas atividades propostas; administrar o tempo de prática dos alunos e estimular um clima de cooperação nas aulas pode representar um avanço na identificação que os indivíduos têm atualmente e no envolvimento que esses indivíduos possam ter com atividades físicas e corporais futuramente.

TABELA 19.1 – Transcrição relacionada a divertimento e apreço pelas aulas de Educação Física.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula em questão é do conteúdo beisebol. Um dos times está de colete amarelo e na defesa, enquanto o outro time está sem colete, no ataque. Aluno M. está pronto para rebater, outra jogadora de seu time já está na base um, aguardando sua rebatida. Professor apita sinalizando que irá fazer o arremesso e arremessa a bola.	

Aluno M. rebate a bola e corre em direção à base 1, enquanto que o jogador que estava na base 1 correu em direção à base 2 e concluiu a jogada. A defesa queima a 3ª base a fim de que o ataque não avançasse. Alunos que estão na defesa lançam a bola ao professor. Professor deixou dois tacos como opção, para que os alunos escolhessem o que melhor lhes serviriam. Um taco era de madeira e mais pesado e um mais leve e emborrachado. Aluno D. escolhe taco mais pesado de madeira. Aluno já em posição de rebatida faz sinal de positivo com a cabeça. Professor arremessa a bola e aluno D. erra a primeira rebatida. Alunos que estão no time que está atacando estão esperando sua vez de rebater, constantemente estimulando o jogador que está para rebater. Aluno D. parece concentrado e presta atenção ao professor que espera a chegada da bola. Professor arremessa a bola e dessa vez aluno D. consegue rebatê-la para fora das quadras. Alunos do time que está atacando torcem e gritam muito para os que estão participando da jogada. Como resultado da jogada, a Aluna que estava na base 2 e o Aluno M. que estava na base 1 conseguem chegar à última base e marcam ponto. O aluno D. chega à base 2 e a defesa interrompe sua progressão. A cada ponto marcado pela equipe de colete amarelo, a equipe comemorava efusivamente e depois do término da jogada se juntam e gritam a cor de sua equipe. Os alunos demonstram divertirem-se com a atividade a cada jogada, tanto no time que estava atacando quanto no time que estava defendendo, vibrando e confraternizando-se a cada êxito alcançado.	E: Isso, defesa, muito bem. Agora atenção na próxima rebatida porque são dois nas bases, tá bom? E: Bola. Bola. E: Quem rebate agora? Aluno D.: Eu. E: Então vem, escolhe o taco. E: Vai com esse taco aí mesmo? E: Prepara... E: Bola boa, essa bola foi boa. Você ainda tem mais duas chances. E: Bola. E: Boa, vai, vai! Alunos do Time de Colete: Vai, vai, corre, corre! Alunos do Time de Colete: Amarelo, amarelo, amarelo.
--	--

Com o clima motivacional orientado à aprendizagem, a comparação de desempenhos entre os membros do grupo perde um pouco o significado, dando lugar à apreciação da realização do outro. Dessa forma, os alunos tendem a considerar as tentativas dos colegas como válidas, uma vez que há orientação no sentido de compreender que cada indivíduo tem um nível diferente em cada habilidade desenvolvida e que cada um deve focar a atenção no seu próprio processo, a fim de obter avanços. Assim, os alunos podem utilizar as tentativas dos colegas inclusive como ponto de partida para as próprias, satisfazendo-se com os êxitos do colega e tomando-os como referência do grupo para reflexão, análise e adequação do seu próprio desenvolvimento.

TABELA 20 – Transcrição relacionada a: Esforço.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula ocorre em ginásio que dispõe de duas quadras e a	

aula em questão é do conteúdo beisebol. Os alunos estão divididos em duas equipes: um na defesa e o outro no ataque. Professor interrompe a partida após a rebatida do último jogador para um bate-papo sobre a primeira aula de beisebol. Professor segue para o banco, senta-se e aguarda os alunos se organizarem para a conversa. Muitos alunos se manifestam ao mesmo tempo e professor os interrompe para organizá-los. Professor dá a palavra a um aluno que está com a mão levantada. Professor dá a palavra para outro aluno que está com as mãos levantadas Professor aponta outro aluno. Aluna C. pede a palavra. Alunos manifestam concordância.	E: Pra cá pessoal, bola aqui comigo. E: Vamos. E: Sentando. E: Vamos lá? E: Eu queria que vocês me dissessem o que acharam dessa nossa 1ª aula de beisebol. E: Péra lá, levanta a mão quem quiser falar. E: Fala, H. Aluno H.: Eu gostei muito da aula, mas eu achei que as pessoas ainda estão meio perdidas, sem saber o que fazer direito. E: Certo. Fala. Aluno 2: Eu também acho que tava meio confuso, tanto na defesa quanto no ataque. E: Olha lá, pessoal. O beisebol é um esporte que nós estamos acostumados a jogar? Alunos: Não. E: Não. E é por isso que nós teremos 4 aulas, tá certo? Será que daria pra todo mundo sair jogando super bem já na primeira aula? Alunos: Não. E: Pode falar, C. Aluna C: Eu também acho que as pessoas tiveram um pouco de dificuldade, porque na defesa tinha gente que não sabia muito bem o que fazer com a bola, jogava pra base errada. Mas se a gente se esforçar, praticar e tudo, eu acho que a gente pode melhorar. E: É isso! Na próxima aula vamos ficar atentos ao que não fizemos tão bem nessa aula para tentar melhorar, ok? É como a C. falou: se a gente praticar e se esforçar, não tem segredo, tá bom? E: Tchau pessoal, parabéns pela aula!
--	---

Componente desejável em qualquer processo de aprendizagem, o esforço pode se apresentar como elemento decisivo na conduta que os alunos assumem mediante uma situação de erro.

“quando eu erro, eu continuo tentando até conseguir, tem que se esforçar”

Posicionado como fator capaz de levar ao êxito, o esforço deve ser evidenciado como estratégia de superação e, juntamente com a auto-referência, pode minimizar as pressões coletivas a que os alunos freqüentemente se submetem no ambiente escolar.

“eu fico chateada quando não consigo acertar mesmo se esforçando, porque parece que tá todo mundo reparando e criticando”

Assim, compreender o nível de desenvolvimento em cada etapa do processo de aprendizagem e reconhecer as estratégias úteis para evoluir pode levar o sujeito a persistir em suas tentativas e perceber-se fisicamente competente ao observar os avanços que é capaz de realizar. Assim, essa mediação é relevante na busca por um aluno que se comprometa com suas aprendizagens e, portanto, deve receber especial atenção do professor.

TABELA 21 – Transcrição relacionada a: Percepção da capacidade de auto-regulação (capacidade de detecção e análise de suas capacidades e possibilidades).

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
A aula se passa em uma pista de corrida que dispõe de 6 raias. A atividade proposta é corrida de velocidade. O professor pede para que os alunos se organizem, a partir do nível de corrida que eles julgam ter. Algumas baterias se mostraram bem niveladas, enquanto outras nem tanto, com alunos chegando ou muito à frente ou muito atrás dos demais. O aluno T. escolheu uma das baterias, mas chegou muito atrás dos outros alunos. Aluno T., percebendo que chegaria muito atrás de todos os outros alunos, começa a mancar antes de chegar à linha final e não completa a corrida. As baterias vão seguindo e aluno T. volta andando e mancando e vai falar com o professor. O aluno T. faz sinal de positivo com a cabeça e segue para fora da pista onde estão todos os alunos que esperam sua chance de correr.	E: Pessoal, vamos lá, hoje eu não vou dizer “você corre com você”, e “você com você”. Vocês mesmo vão se organizar. A gente sabe que ninguém aqui é bom em tudo. A gente já viu aqui que algumas crianças têm habilidades pra uma coisa e outros pra outra, certo? Na corrida não é diferente. E: Eu vou falar: “primeira bateria”. Vocês têm que colocar 6 pessoas que pelo menos acham que vão correr de maneira equilibrada. Aí vai pra segunda bateria e mais 6 que vão correr de maneira equilibrada. Aluno F.: W., mas e se não for equilibrado? E: Não tem problema, se você perceber que aquela bateria está muito forte ou muito fraca pra você, na próxima você troca. Porque, olha só, será que é tão mérito assim ganhar de quem tem um nível muito diferente do meu? Aluna R.: Não, nem tem graça. E: Pois é, e o que está em jogo aqui não é quem venceu ou perdeu cada bateria e sim o aluno que está conseguindo perceber adequadamente seu nível de corrida e mostrando o máximo que é capaz. Por isso tenham atenção no agrupamento e nas outras baterias, porque se você precisar mudar, já sabe onde tem que ir. E: Vamos lá, pessoal, quem quiser trocar de grupo, trocar de bateria, fica à vontade, tá legal? Aluno T.: W, minha perna tá doendo muito. E: O que aconteceu? Aluno T.: Não sei, mas tá doendo. E: Não dá mais pra correr? Aluno T. Não sei. E: Bom, então descansa, alonga um pouquinho e se der você vai na próxima bateria, tá bom?

As baterias seguem normalmente e aluno T. fica sentado. Professor percebendo uma bateria onde o aluno T. estaria nivelado chama o aluno. Aluno T. mesmo sem vontade segue mancando para a linha de largada e professor dá o sinal. Aluno T. começa a correr mancando um pouco, mas quando vê que pode obter um bom resultado começa a correr normalmente e é um dos primeiros a chegar, mostrando muita satisfação quando retorna ao professor.	E: T., tenta ir nessa bateria, vamos ver se dá. E: Prepara...Vai! Aluno T.: Agora deu, W., não doeu a perna. E: Isso aí garoto, viu só? É só se esforçar que dá.
--	--

O desenvolvimento da habilidade de autogestão, permitindo aos alunos a escolha do grau de dificuldade e a maneira de se agrupar nas tarefas, possibilita um clima capaz de amenizar e relativizar o significado da competição.

Os alunos podem apresentar dificuldade na escolha de um nível de realização compatível com a sua habilidade e, nesse caso, o professor deve auxiliar, tomando o cuidado de não expor o aluno a uma situação inibitória.

“Eu tento sempre num nível médio porque se eu não conseguir eu vou pro mais fácil e se tiver fácil eu vou pro difícil”

Na busca de um ambiente favorável à construção de impressões positivas relacionadas às vivências propostas, uma importante estratégia pedagógica é a maneira de agrupar os alunos. Aplicando diferentes formas, utilizando diferentes critérios para formação dos grupos nas atividades, promove-se a interação com diferentes pares e o elemento da cooperação pode ser percebido, mesmo quando a atividade possui um caráter competitivo.

Percebendo um clima de cooperação nas aulas, os alunos passam a considerar o companheiro como elemento necessário para que a atividade ocorra. Assim, é possível permitir uma vivência mais consciente e construir condutas mais coerentes em situações de vitória ou derrota.

A proposição de metas e objetivos individualizados nas atividades propostas é possível, mesmo com uma orientação coletiva, propondo que cada aluno busque a auto-superação, ou seja, a evolução a partir do seu próprio nível de habilidade. Dessa maneira, a percepção de sua própria competência física é uma habilidade a ser desenvolvida, para que os alunos sejam capazes de perceber e analisar seu processo de aprendizagem.

“(...) a gente percebe que todo mundo melhora. Olha os amigos no início do ano e olha agora, a gente consegue jogar, passar

melhor, arremessar melhor, é só ver o que você tá fazendo de errado e se concentrar pra melhorar (...)"

Algumas características pessoais do professor podem facilitar o empreendimento de um clima motivacional orientado à aprendizagem. Alegria, bom humor e capacidade para ouvir os alunos em suas ansiedades, problemas e aflições, agindo com bom senso entre a imposição de limites e a paciência para lidar com assuntos, muitas vezes alheios à própria aula, são características desejáveis por parte do professor.

Entretanto, é importante ressaltar que mesmo não apresentando características favoráveis como traços de sua personalidade, o professor pode trabalhar com a estruturação do seu ambiente de aprendizagem, pois as variáveis motivacionais constituem-se como estratégias ou técnicas pedagógicas que o professor pode pôr em prática, independentemente do seu estado de humor ou características pessoais.

Desse modo, é fundamental que o professor reconheça o papel fundamental que desempenha na motivação dos alunos e na construção do ambiente de aprendizagem mediante suas posturas e comportamentos. Porém, é importante ressaltar que colocar o professor como elemento essencial dessa construção significa evidenciar a força e a abrangência que sua atuação profissional pode assumir, sem, contudo, perder de vista a responsabilidade de outras instâncias determinantes nesse contexto, como, por exemplo: instituição, família, sociedade, políticas públicas, condições de trabalho e remuneração.

Assim, as condições de trabalho do professor devem ser consideradas como fator preponderante na qualidade de sua atuação, bem como a escola, juntamente com a família, entendidas como instâncias representativas na melhora da auto-estima e da confiança da criança.

Finalmente, demonstrando o desprendimento dos alunos perante a situação de investigação, visando indicar a viabilidade da utilização da filmagem e posterior transcrição dos dados, apontamos que o longo período de filmagem das aulas permitiu a ambientação dos sujeitos à presença da câmera e do pesquisador auxiliar, a ponto de gerar uma transcrição ilustrando a situação.

TABELA 22 – Transcrição relacionada à percepção dos alunos quanto à presença da filmadora e do pesquisador auxiliar.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
No final da terceira aula de dança, após um período de filmagens de aproximadamente 45 dias, um aluno se aproxima do professor para uma indagação.	A1: Professor, a câmera tava ligada hoje a aula toda? E: Sim, estava sim. Por quê? Aluno1: Nada, é que a gente nem percebe que tem alguém filmando.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A trajetória de investigação do presente estudo, pautada pelo aspecto multidimensional, evidencia a importância da análise de diferentes fatores na compreensão de um mesmo fenômeno. Entretanto, permite também concluir que o comportamento e o papel do aluno e do professor no processo de escolarização são elementos fundamentais na busca por uma aprendizagem mais significativa e por uma escola mais eficiente, conforme o desejo e as expectativas que se apresentam na sociedade atualmente perante a instituição escolar.

Dessa forma, é necessário atentar para os comportamentos que levam o aluno a um padrão de eficiência na aprendizagem, além de zelar pelos comportamentos do professor, verificando, analisando e discutindo condutas eficazes para o estabelecimento de um processo de ensino e aprendizagem mais adequado.

Assim, o papel inicial deste estudo, o de analisar e discutir elementos de uma prática pedagógica em relação com as experiências construídas pelos alunos, atrela-se em determinados momentos ao aspecto da formação de professores, visto que problematiza e discute a proposição de novas práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva, o meu próprio percurso como pesquisador, tanto do ponto de vista teórico como também metodológico, pôde ser exposto na tentativa de compreender este fenômeno, não menos complexo, das diferentes naturezas da formação profissional do professor.

O início do contato com as teorias motivacionais teve origem no anseio de propiciar um ambiente de aprendizagem mais democrático, de maior amplitude. Assim, o estudo e a aplicação do instrumento TARGET possibilitaram uma primeira imersão no universo dos aspectos afetivos e emocionais da relação professor-aluno, além de possibilitar também a estruturação de um modo de pesquisar, “*in loco*”, o

clima motivacional mediante os comportamentos observados de alunos e professores.

A partir daí, o aspecto teórico buscou abrangência nos estudos de motivação e emoção, tanto naqueles que abordam a temática conceitualmente como também nas pesquisas encaminhadas no contexto da atividade física, sobretudo para crianças. Analisando os métodos utilizados em diferentes pesquisas no contexto escolar, a viabilidade e características deste estudo foram sendo traçadas.

Importante ressaltar que todo este processo enquanto pesquisador, cultivado em aproximadamente seis anos, desde o primeiro contato com o laboratório de pedagogia do movimento humano LAPEM-USP até o ingresso no mestrado, participando e desenvolvendo pesquisas nesse período, foi se acoplando concomitantemente ao meu percurso enquanto professor. Influenciando minha prática e pautando minha atuação e meus comportamentos, os conhecimentos adquiridos contribuíram decisivamente na construção de um novo modo de ensinar.

Não menos importante é ressaltar o caminho inverso, ou seja, a experiência da prática profissional permeando e, por que não, entusiasmando a trajetória da pesquisa. Atuando na Educação Física escolar na busca da construção de um programa e da elaboração de estratégias capazes de auxiliar e aperfeiçoar minha própria prática pedagógica, a faceta de professor possibilitou refletir sobre o modo de pesquisar, procurando considerar as questões mais relevantes ao estudo sob o tripé: aluno, professor e área de conhecimento – Educação Física.

Dessa profusa relação professor-pesquisador, algumas considerações podem ser apontadas com o desenvolvimento desta investigação, com o intuito de revelar as inferências manifestadas no escopo desta pesquisa, mediante os propósitos estabelecidos:

- Reconhecimento da importância do conhecimento e aplicação adequada de conceitos motivacionais, que podem aperfeiçoar as oportunidades de aprendizagem e favorecer a criação de impressões positivas relacionadas às atividades físicas e práticas corporais.
- Incorporação de objetivos motivacionais ao projeto educativo, encaminhando adaptações e os respectivos ajustes que essa nova

incumbência pode trazer ao programa: objetivos, metodologia, conteúdos e avaliação.

- Elaboração de alternativas estratégicas que possibilitem uma prática pedagógica comprometida com os conceitos motivacionais no cotidiano, visando compreender e atuar efetivamente nos interesses dos alunos, relacionando-os aos objetivos da Educação Física, enquanto componente curricular.
- Estabelecimento de uma atuação comprometida com os aspectos emocionais dos alunos, favorecendo a aceitação e diminuindo a rejeição à aprendizagem, pois a maneira de ensinar, na perspectiva da orientação do clima motivacional, pode propiciar maior envolvimento dos participantes no programa, além de possibilitar maior desempenho individual com relação ao comportamento motor, uma vez que concebe o processo de envolvimento dos alunos com os conteúdos de modo mais flexível e menos impositivo.
- Oferecimento de experiências motoras que superem os diferentes níveis de habilidade e experiências prévias que os alunos possam apresentar, promovendo a autonomia das crianças e considerando os alunos como sujeitos de suas conquistas e exploradores de sua própria aprendizagem.
- Reconhecimento do fato de que, mesmo com o clima motivacional orientado à aprendizagem no programa de Educação Física, podem surgir situações que não favorecem a motivação dos alunos, seja por questões sociais enraizadas nos aspectos competitivos, de comparação, seleção e exclusão de pessoas, ou mesmo por reprodução de comportamentos não favoráveis por parte do professor, ou ainda pelos alunos poderem perceber de maneira diferenciada o mesmo clima motivacional. Portanto, há a possibilidade do surgimento de situações ligadas ao contexto da performance, mesmo quando se proporciona um envolvimento das crianças em um contexto de aprendizagem.
- Importância de buscar identificar e discutir diferentes tipos de influências no comportamento dos alunos, pois podem surgir fatores não evidenciados na

literatura até então, capazes de interferir significativamente na motivação dos indivíduos. Apesar de não se constituírem como temas norteadores neste estudo, a qualidade da instrução, a exposição inibitória e o acompanhamento pelo professor no andamento da tarefa dos alunos demonstraram exercer influência significativa no modo como os alunos se envolveram com as tarefas.

- Consideração do aspecto multidimensional na composição do processo motivacional, buscando competência para observar a predominância dos diferentes aspectos constituintes em momentos diversos, podendo adequar a atuação e ajustar as intervenções da prática profissional.
- Posicionamento do professor como especialista e único agente capaz de promover o interesse e envolvimento do aluno em seu processo de aprender a aprender, mediante condições de trabalho apropriadas e condições pessoais propícias a uma atuação emocionalmente equilibrada.
- Relevância de propiciar um envolvimento de qualidade dos alunos com as vivências relacionadas a práticas esportivas e corporais, pois, percebendo significância e experimentando evolução do seu processo de aprendizagem, o indivíduo tende a valorizar e construir condutas capazes de suscitar o interesse por tais atividades, contribuindo, sobretudo, para a incorporação da atividade física na vida das pessoas como prática cotidiana e patrimônio cultural.

Em publicações da área de psicologia do esporte ou psicologia da educação, normalmente destina-se um capítulo ao tema motivação. Contudo, apesar da atenção que a motivação recebe dos pesquisadores nessas áreas, nota-se, com raras exceções, uma desconsideração do tema no planejamento e ação didática dos professores.

Em conformidade com essa premissa, Pilleti (1993) afirma que a aprendizagem pode ocorrer sem professor, sem livros ou sem escola, mas sem motivação não há aprendizagem. A motivação é fator fundamental e, mesmo contando com recursos favoráveis, se não houver motivação, não haverá aprendizagem.

Por se tratar de uma pesquisa eminentemente de prática pedagógica, o presente estudo evidencia a importância da motivação no processo de aprendizagem dos alunos, bem como demonstra sua relevância na constituição de um ambiente de aprendizagem. Não muito recorrentes na literatura brasileira, outros estudos envolvendo prática pedagógica em suas diversas facetas poderão dialogar com a presente investigação, buscando abarcar as percepções dos alunos, as intervenções do professor e a proposição de um conjunto de procedimentos técnicos ligados a um pressuposto de Educação Física na escola, com o intuito de prover a área de conhecimentos úteis e necessários à composição de uma atuação coerente e comprometida com a aprendizagem dos alunos e o desenvolvimento das pessoas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de pesquisa**, n.77, p. 53-61, 1991.
- AMES, C. Achievement goal, motivational climate, and motivational processes. In: ROBERTS, G. C. (Ed.). **Motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 1992. p. 161-176.
- AMES, C.; AMES, R. Perspectives on motivation. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Research on motivation in education**. United States of America: Academic Press, 1989. p. 1-10.
- ANGELINI, A. L. **Motivação humana**. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1973.
- ARAÚJO, U.F. O ambiente escolar e o desenvolvimento do juízo moral infantil. In: MACEDO, L. (Org.). **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.
- BETTI, M. **Educação Física e sociedade**, São Paulo: Movimento, 1991.
- BETTI, M. Ensino de primeiro e segundo graus: Educação Física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 13, p. 282-287, 1992.
- BETTI, M. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, v.3 n.2, p.73-127, 1996.
- BIDDLE, S. J. H. Exercise motivation across the life span. In: **European perspectives on exercise and sport psychology**. England: Human Kinectics, 1995. p. 5-21.
- BRODY, N. **Human motivation**. New York, Academic Press, 1983.
- COFER, C. N. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento**. Porto Alegre, Artmed, 1944.
- CROCKER, P. R. E.; GRAHAM, T. R. Emotion in sport and physical activity: the importance of perceived individual goals. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. Champaign, v. 26, p. 117-137, 1995.
- DARIDO, S.C. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**. v.18, n.1, p.61-80, 2004.

- DE MARCO, A. Diferentes Tipos de Influências sobre a Motivação de Crianças numa Iniciativa Desportiva. In: PICCOLO, V. L. N. (Org.). **Educação Física Escolar: Ser ou Não Ter?** 3ª ed. Campinas: Unicamp, 1997, v. 1, p. 87-103.
- DUDA, J. L. et. all., Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. Champaign, v. 26, p. 40-63, 1995.
- EPSTEIN, J. L. Effective schools or effective students: Dealing with diversity: In: HAWKINS, R.; MACRAE B. (Ed.) **Policies for America's public schools**. Norwood: Ablex, 1988. p. 89-126.
- _____. Family Structures and student motivation: a developmental perspective. In: AMES, C.; AMES, R. (Ed.). **Research on motivation in education**. United States of America: Academic Press, 1989. p. 259-295.
- FERRAZ, O. L. Educação Física Escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**. Suplemento 2, p. 16-22, 1996.
- _____. O desenvolvimento da noção de regras do jogo de futebol. **Revista Paulista de Educação Física**. V. 1, p. 27-39, 1997.
- GAGNÉ, R. M. **Como se realiza a aprendizagem**. Rio de Janeiro, Livros técnicos e científicos, 1975.
- GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: Transformação pelo movimento. **Revista Motriz**, v. 1, n. 2, p. 102-106, 1995.
- GOUVEA, F. C. Motivação e atividade esportiva. In: MACHADO, A. A. (Ed.) **Psicologia do esporte**. Jundiaí, Ápice, 1997.
- GRAÇA, A. **Quando se treina bem**. In Seminário Internacional Treino de Jovens "Os caminhos do sucesso", Comunicações apresentadas, Lisboa: **Centro de Estudos e Formação Desportiva, Secretaria de Estado do Desporto**, 1999.
- HADJI, C., **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- HARTER, S. Causes, correlates, and functional role of global self-worth: A life-span perspective. In: KOOLIGAN, J.; STERNBERG, R. (Eds.), **Perceptions of competence and incompetence across the life-span**. New Haven, Yale University Press, 1988.
- HUNTER, M. Teoria da motivação para professores. Petrópolis: Vozes, 1975.

- KORSAKAS, P. **Os comportamentos do técnico esportivo e suas resultantes psicossociais no esporte infantil: a eficiência da comunicação.** 1997. Monografia – Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- _____. O Esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 39-50.
- _____. **O clima motivacional na iniciação esportiva:** um estudo sobre a prática pedagógica e os significados de esporte e educação. 2003. Dissertação de Mestrado - Escola de Educação Física da Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MACHADO, A. A. Importância da motivação para o movimento humano. In: **Perspectivas interdisciplinares em Educação Física.** São Paulo: Soc.Bra.Des. Educação Física, 1995.
- MARANTE, W. O. ; FERRAZ, O. L. . Análise do clima motivacional em aulas de educação física: um estudo de caso.. In: VI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e X Simpósio Paulista de Educação Física UNESP, 2005, Rio Claro. Anais do VI Congresso Internacional de Educação Física e Motricidade Humana e X Simpósio Paulista de Educação Física UNESP - Vol. 11 N.º 1 Jan/Abril 2005., 2005. v. 11.
- MARANTE, W. O. ; FERRAZ, O. L. . Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas.. Motriz (Rio Claro), v. 12, p. 210-216, 2006.
- MARCHESI, A. **O que será de nós os maus alunos?** Porto Alegre, Artmed, 2006.
- MASLOW, A .M. **Motivation and personality.** New York: Harper & Row, 1987.
- McCAUGHTRY, N. The emotional dimensions of a teacher`s pedagogical content knowledge: influences on content, curriculum, and pedagogy. **Journal of teaching in physical education.** v. 23, p. 30-47, 2004
- MOREIRA, W. W. **Educação Física Escolar: uma abordagem fenomenológica.** Campinas: Unicamp, 1991.
- MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research.** Newbury Park, Sage Publication, 1988. (Qualitative Research Methods Series 16).
- MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo.** Lisboa, Instituto Piaget, 1990.
- _____. **Ciência com consciência.** Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003.

_____. Articulação dos saberes. In: ALMEIDA, M. C.; CARVALHO, E. A. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. São Paulo, Cortez, 2005, p. 29-76.

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 8º.ed., São Paulo, Cortez, 2003.

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.

NAHAS, M. V. **Atividade física, saúde e qualidade de vida**. Londrina, Midiograf, 2001.

NAHAS, M. V.; CORBIN, C. Aptidão física e saúde nos programas de educação física: desenvolvimentos recentes e tendências internacionais. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**. V.6, n.2, p. 47-58, 1992.

PAPAIIOANNOU, A. Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. **Research Quarterly for exercise and sport**. n. 65, v.1, p. 11-20. 1994

_____. Motivation and goals perspectives in children's physical education. In: **European perspectives on exercise and sport psychology**. England: Human Kinectics, 1995. p. 245-269.

_____. Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 3, p. 267 – 275, 1998.

_____. A multilevel approach to motivational climate in physical education and sports settings: an individual or a group level construct?. **Journal of sport & Exercise psychology**, n. 26, p. 90-118, 2004.

PENNA, A. G. **Aprendizagem e motivação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

_____. **Introdução à motivação e emoção**. Rio de Janeiro, Imago, 2001.

PEREIRA, M. H. S. **A motivação na aprendizagem e ensino em Educação Física**. 1992. Monografia – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre, Artmed, 1999.

- PIANG, X.; CHEN, A. Interactive Impact of intrinsic motivators and extrinsic rewards on behavior and motivation outcomes. **Journal of teaching in physical education**. v. 24, p. 179-197, 2005.
- PILLETI, N. **Psicologia educacional**. São Paulo, Ática, 1993.
- ROBERTS, G. Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. In: **Motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 1992. p. 03-30.
- ROBERTS, G.C.; TRESURE, D.C. Achievement goals, motivational climate, and achievement strategies and behaviors in sport. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. Champaign, v. 26, p. 64-80, 1995.
- ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: M. W. BAUER; G. GASKELL. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 343-364.
- RUBIO, K. Métodos qualitativos. **Uma visão sob a ótica da ética**. II Seminário de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, 2006.
- SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte: teoria e aplicação prática**. Belo Horizonte: Imprensa Universitária, 1992.
- _____. **Psicologia do esporte**. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- _____. A contribuição da psicologia do esporte na formação dos professores de educação física escolar: novas tendências e perspectivas. In: KUNZ, E.; HILDEBRANT-STRAMANN, R. **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**, Ijuí, Unijuí, 2004. p. 201-224.
- SASTRE, G.; MORENO, M. **Resolução de conflitos e aprendizagem emocional**: São Paulo, Moderna, 2002.
- SILVA, S. A. P. S. A pesquisa qualitativa em educação física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v.10, n.1, p. 87-98, 1996.
- SMITH, R. A.; BIDDLE, S. J. H. Psychological factors in the promotion of physical activity. In: BIDDLE, S. J. H. **European perspectives on exercise and sport psychology**. England: Human Kinetics, 1995. p. 85-108.
- TAPIA, J. A. e GARCIA-CELAY, I. M. Motivação e aprendizagem escolar. In: COLL, C.; PALACIOS, J. e MARCHESI, A. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artmed, 1996.

- TAPIA, J. A.; FITA, E. C. **A motivação em sala de aula: o que é como se faz?**, São Paulo: Loyola, 1999.
- THEEBOOM, M.; DE KNOP.; WEISS, M. Motivational climate, psychological responses, and motor skill development in children's sport: a field based intervention study. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. Champaign, v. 17, p. 249-311, 1995.
- THILL, E. E.; BRUNEL, P. Cognitive theories of motivation in sport. In: **European perspectives on exercise and sport psychology**. England: Human Kinectics, 1995. p. 195-217.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TREASURE, D. C. Enchancing young people's motivation in youth sport: an achievement goal approach. In: ROBERTS, G. (Ed.) **Advances in motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 2001. p. 79-100.
- TRESCA, R. P.; ROSE JUNIOR, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira Ciência e Movimento** v. 8, n.1, p. 9-13, Brasília, 2000.
- VALENTINI, N.C. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 16, n. 1 p. 61-75, 2002.
- VALENTINI, N.C.; RUDISILL, M. Motivational climate, motor skill development, and perceived competence: two studies of developmental delayed kindergarten children. **Journal of teaching in physical education**. v. 23, p. 216-234, 2004.
- VALLERAND, R. J.; FORTIER, M. S. Measures of Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: A review and critique. In: DUDA, J. L. (Ed.) **Advances in sport and exercise psychology measurement**. Morgantown: Fitness Information Technology, 1998. p. 81-101.
- WEINBERG, R.S.; GOULD, D. **Psicologia do esporte e do exercício**. Porto Alegre, Artmed, 2001.
- WINTERSTEIN, P. J. Motivação, educação física e esporte. **Revista Paulista de Educação Física**, v. 6, n. 1, p. 53-61, jan./jul. 1992.

_____. A motivação para a educação física e para o esporte. In: DE ROSE JÚNIOR, D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 77-87.

_____. Fomento da motivação em aulas de educação física e programas de intervenção para professores. In: KUNZ, E.; HILDEBRANT-STRAMANN, R. **Intercâmbios científicos internacionais em educação física e esportes**, Ijuí, Unijuí, 2004. p. 157-177.

WINTERSTEIN, P. J.; PICCOLO, V. L. N. . Analise comparativa das emoções vivenciadas pelos alunos com a descrição que seus professores fazem das mesmas. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo v. 10, n. 1, p. 59-67, 1996.