

## Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas

Wallace Oliveira Marante  
Osvaldo Luiz Ferraz

*Laboratório de Pedagogia do Movimento Humano - Escola de Educação Física e Esporte  
USP São Paulo SP*

**Resumo:** O objetivo do presente estudo foi analisar a orientação do clima motivacional em aulas de Educação Física, tomando-se por base o instrumento TARGET que propõe a estruturação do ambiente de aprendizagem em seis dimensões, a saber: tarefa, autoridade, reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo. De acordo com o posicionamento e aplicação do professor frente a essas variáveis, podemos ter a orientação do clima motivacional à performance, que visa o desempenho, ou orientação à aprendizagem, centrada no aluno. Os dados foram coletados proporcionando captação de imagens e áudio. O grupo investigado constituiu-se de turmas de 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola do Município de São Paulo. Os resultados indicam que a orientação à aprendizagem foi predominante surgindo orientação à performance eventualmente. Entretanto, observou-se que é possível alcançar maior envolvimento dos praticantes nas atividades se o professor considerar aspectos motivacionais relacionados à Educação Física mais intencionalmente, conhecendo e aplicando conceitos motivacionais.

**Palavras-chave:** Clima motivacional. Motivação. Educação Física Escolar.

*Motivational climate and school physical education: relations and pedagogic implicates*

**Abstract:** The objective of the present study was to analyze the orientation of the motivational climate in classes of Physical Education, taking for base the TARGET instrument that considers the building of the environment of learning in six dimensions: task, authority, recognition, grouping, evaluation and time. In accordance with the positioning and application of the teacher front to these variables, we can have the orientation of the motivational climate to the performance, that aims at the acting, or orientation to the learning, centered in the student. The data had been collected providing capitation of images and audio. The investigated group consisted in groups of first series of Basic Education in a school of the City of Sao Paulo. The results indicate that the orientation to the learning was predominant, appearing orientation to the performance eventually. However, it was observed that it is possible to reach higher involvement of the practitioners in the activities if the teacher considers more intentionally the motivational aspects related to the Physical Education, knowing and applying motivational concepts.

**Key Words:** Motivational climate. Motivation. School Physical Education.

### Introdução

As aulas de Educação Física podem proporcionar aos seus participantes uma experiência rica e desafiadora. Ao mesmo tempo pode constituir-se como algo indiferente para outros, ou ainda insuportável para alguns. Mesmo ao considerarmos hipoteticamente três alunos com aptidões e potencialidades similares poderemos observar que um deles se identifica e realiza o programa proposto, enquanto outro apenas cumpre com seu dever de participar e para um terceiro as situações que surgem nas aulas são desagradáveis e enfadonhas. Segundo Murray (1983), as diferenças de motivação podem explicar essas diferenças de envolvimento, considerando

evidente que os conceitos de motivação humana têm influências penetrantes em nossa vida.

Dessa forma, para que entendamos a influência e a importância do clima motivacional nas aulas de Educação Física, inicialmente é necessário refletir acerca dos conceitos de motivação, motivação intrínseca e motivação extrínseca, compreendendo e relacionando esses conceitos à aprendizagem e a prática de atividades físicas pelas crianças e adolescentes. O pressuposto é o de que a motivação é um dos mais importantes aspectos na aprendizagem (WINTERSTEIN, 1992).

Em seguida, apresentar-se-á um modelo de intervenção originalmente constituído para análise do ambiente de aprendizagem em escolas, elaborado por Epstein (1988,

1989), que propõe a estruturação do ambiente de aprendizagem em seis dimensões interdependentes e que juntas compõem o clima motivacional.

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 não podemos apontar a mesma ocorrência de estudos. Estudos que buscaram detectar a orientação do clima motivacional utilizando este instrumento analisaram predominantemente o contexto do esporte infantil (THEEBOOM; DE KNOPP; WEISS, 1995, TREASURE, 2001; KORSAKAS, 2003).

No presente trabalho a intenção é realizar a análise do ambiente de aprendizagem em aulas de Educação Física, efetuando a detecção da orientação do clima motivacional à aprendizagem ou à performance, de acordo com o posicionamento e comportamentos do professor.

De acordo com Epstein (1988), Winterstein (1992) e Treasure (2001) a orientação do ambiente da prática de atividades físicas deve ser para a aprendizagem, por ela garantir igualdade de oportunidade para todos e ainda oferecer possibilidades para que todas as crianças experimentem sucesso. Tal orientação busca ainda que as crianças vivenciem situações de aprendizagem de forma consciente e não traumatizante, favorecendo a criação de impressões positivas acerca da atividade física. A partir deste pressuposto busca-se analisar as implicações pedagógicas e sugerir diretrizes metodológicas para o desenvolvimento da motivação.

Roberts (1992) aponta o clima orientado a 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. Ainda segundo o autor, um ambiente com esta orientação parece ser mais suscetível a comportamentos desrespeitosos e até desleais em busca da 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 a aprendizagem considera a educação como um processo incessante em busca tanto do crescimento individual quanto do comprometimento social de todos os envolvidos.

## Justificativa

O componente motivacional nas aulas de Educação Física raramente é pesquisado e tratado nos programas oferecidos nas escolas. As preocupações dos pesquisadores têm recaído sobre, principalmente, o sentido e significado deste componente curricular como coadjuvante do processo de escolarização. Poucos estudos são destinados à investigação de aspectos específicos da prática pedagógica e a motivação é um deles. Entretanto, o conhecimento e a aplicação adequada de conceitos motivacionais podem aperfeiçoar as oportunidades de aprendizagem e fornecer suporte para o programa proposto.

As experiências a que serão submetidos os alunos nas aulas de Educação Física e, portanto, a maneira que o educador conduzirá as aprendizagens e vivências do aluno no contexto escolar, apresentam-se como aspectos do ambiente de aprendizagem determinantes na percepção que o indivíduo terá acerca da atividade física.

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.

Este estudo busca investigar a orientação do clima motivacional, através das características apresentadas na aplicação das situações de aula, com o intuito de compreender as variáveis que determinam o ambiente de aprendizagem. Tal análise visa fornecer instrumentos capazes de auxiliar a prática pedagógica dos professores com pressupostos e conceitos que beneficiem o processo educacional e o desenvolvimento dos sujeitos da aprendizagem, contribuindo para a construção de condutas e impressões positivas envolvendo a prática de atividades físicas.

## Objetivos

O objetivo deste estudo foi analisar a orientação do clima motivacional em aulas de Educação Física pelo professor, frente às práticas pedagógicas adotadas e as variáveis determinantes do ambiente de aprendizagem. Para tanto, esta investigação especificamente teve a intenção de:

- Identificar e classificar as variáveis que determinam o ambiente de aprendizagem, relacionado ao clima motivacional.
- Identificar a orientação motivacional nas aulas de Educação Física do ambiente investigado.
- Compreender de que maneira a motivação e a orientação do clima motivacional podem interferir no processo de aprendizagem das crianças.

- Propor alternativas estratégicas com a intenção de elaborar uma prática pedagógica comprometida com os conceitos motivacionais.

### Considerações Teóricas

A motivação como construto abstrato, é um termo amplo, que inclui necessidades, impulsos, desejos, interesses, propósitos, atitudes e as aspirações de um indivíduo. O motivo constitui-se, portanto, em um fator interno que aciona o comportamento (BRODY, 1983).

Motivos são construções hipotéticas 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).

De acordo com Machado (1997) a chave do comportamento humano é o conhecimento da motivação, sendo imprescindível a consideração da intensidade dos diferentes motivos, para seu eficiente controle. Além disso, o processo motivacional é uma função dinamizadora da aprendizagem e os motivos canalizam as informações percebidas na direção do comportamento.

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 (onde se pode medir qualitativamente o próprio desempenho) e onde 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.

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).

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; BRUNEL, 1995).

Gouvea (1997) define a motivação dirigida pelo íntimo como intrínseca e a dirigida exteriormente como extrínseca. Em termos de aprendizagem, podemos apontar a motivação intrínseca, ou seja, impulsionada por causas internas, como a forma mais desejada no processo de motivação, visto que esta não está subordinada a recompensas exteriores, além de proporcionar 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.

Para Galvão (1995), a Educação Física deve se relacionar com a motivação intrínseca, em razão de que os motivos capazes de levar o indivíduo a realizar as atividades devem ser liberados de dentro para fora. Não existe, portanto, uma prática consciente imposta por motivos extrínsecos. A reflexão e conscientização do indivíduo surgem da necessidade pessoal, interna de interferência na realidade. Eventualmente, pode não haver um apelo intrínseco capaz de motivar o indivíduo à realização, fazendo-se necessário a utilização da motivação extrínseca como uma forma de despertar os fatores intrínsecos, a fim de facilitar a aprendizagem do conteúdo trabalhado. O mesmo autor 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 frequentes.

### *Educação Física, Educação e Motivação*

A influência que a motivação exerce sobre a qualidade da atividade dos alunos no processo de aprendizagem, tem sido evidenciada pelas pesquisas (ROBERTS, 1992; PAPAIOANNOU, 1995; WINTERSTEIN, 1992; KORSAKAS, 2003). Constitui-se, portanto como dimensão integrante de um processo de evolução no papel que a escola deve desempenhar na sociedade atual, a saber: desenvolvimento de experiências significativas e contextualmente ricas envolvendo os alunos como agentes ativos e motivados.

O caráter construtivo do processo de aquisição do conhecimento, destacado nos enfoques cognitivos no estudo do desenvolvimento humano, propõe como ponto de partida necessário para uma verdadeira aprendizagem as propostas pedagógicas situadas nas atividades auto-estruturantes do aluno, ou seja, na atividade auto-iniciada e, sobretudo auto-dirigida.

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. O autor salienta 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. Infere-se que a orientação à tarefa está associada com o desenvolvimento de habilidades e o desenvolvimento de aptidões físicas, enquanto a orientação ao ego tem seus motivos relacionados ao status social.

Mesmo estudos que não consideram a presença de impulso ou motivação como condição indispensável para a aprendizagem, indicam que a intervenção de fatores motivacionais revela-se significativa com referência a níveis de desempenho alcançados (PENNA, 1980).

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 de competição e rendimento. Vale salientar que em relação a aspectos competitivos das atividades propostas em aulas de Educação Física, consideramos que a competição em si não é boa ou má, ela é o que fazemos dela, atribuindo dessa

maneira ao educador a responsabilidade de como agir nesse quadro.

Segundo Gouvea (1997), em qualquer situação na relação ensino-aprendizagem, um dos elementos mais importantes para se alcançar uma execução bem sucedida é a motivação, que interfere e influi acentuadamente em todas as formas de comportamento. Possibilita um envolvimento real, ou uma participação superficial em atividades que se relacionem com: aprendizagem, desempenho e atenção.

A Psicologia tem destacado a relevância da motivação, visto que, a maioria das dificuldades de aprendizagem parece ter sua origem em problemas de motivação, pois, ao que tudo indica é difícil a tarefa do professor de diagnosticar os interesses e necessidades considerando todas as diferenças individuais (MACHADO, 1997). Ao explorar o interesse e a motivação da criança, as escolas possivelmente tivessem maior êxito em executar uma de suas tarefas mais cruciais: possibilitar que as crianças se comprometam significativamente com sua própria aprendizagem.

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, que as levem a partilhar com todos a cultura corporal de movimentos de seu grupo (PEREIRA, 1992).

Betti (1992), afirma que é preciso levar o indivíduo a descobrir os motivos para praticar uma atividade física, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à mesma, levando 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, e a

Educação Física pode desempenhar um papel de destaque neste sentido (SMITH; BIDDLE, 1995).

Para que se alcancem 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, o que está subordinado à concepção de Educação e de Educação Física que o mesmo assumiu e conseqüentemente da maneira que considera e utiliza instrumentos didático-pedagógicos, como: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação.

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, reconhecimento social e prêmios, 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 o desenvolvimento individual e também o 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.

Objetivos associados à orientação ao ego, que se aproxima à orientação de um ambiente à 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 tem 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, estão relacionados à motivação intrínseca referenciando seu comportamento na atividade pelo seu próprio desempenho.

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

*Motriz, Rio Claro, v.12, n.3, p.201-216, set./dez. 2006*

o fracasso por este consistir em manifestação de incompetência e inferioridade frente aos demais, enquanto que 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.

Betti (1991, 1996) traz como contribuição para a área de Educação Física escolar para a reflexão e discussão da prática pedagógica o princípio da inclusão, segundo o qual o conjunto de ações no processo ensino-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 extremamente o desempenho e a eficiência, mas sim a participação de todos.

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. 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, intervindo na maneira como essas experiências são oferecidas mediante sua análise a partir da estrutura TARGET.

Sendo assim, apresenta-se a proposição de um modelo de investigação que proporciona a identificação da orientação motivacional, visando subsidiar o trabalho dos professores na análise de fatores determinantes do clima motivacional.

O instrumento de avaliação do clima motivacional proposto por Epstein (1988) e utilizado como base para este estudo, é a estrutura denominada TARGET que apresenta seis dimensões que consistem em estruturas do ambiente de aprendizagem. Elas são consideradas variáveis interdependentes que juntas definem o clima motivacional orientado para a performance ou para a aprendizagem. O clima motivacional é determinado de acordo com as atitudes e comportamentos do educador perante seis variáveis, a saber: **T**ask (tarefa), **A**uthority (autoridade), **R**ecognition ou **R**eward (reconhecimento), **G**rouping (agrupamento), **E**valuation (avaliação) e **T**iming (tempo) (AMES, 1992; TREASURE, 2001; KORSKAS, 2003). Estas 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.

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 no 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 freqüentemente: falam a respeito das atividades das crianças (Tarefas), 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).

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: 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 (AMES; AMES, 1989).

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 que desempenha a sua autoridade (AMES; AMES, 1989).

Quadro 1. A orientação do clima motivacional e as dimensões do TARGET (EPSTEIN, 1988; KORSKAS, 2003).

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

Considerando as dimensões do TARGET e a orientação do clima motivacional, através do quadro abaixo, podemos perceber as possíveis diferenças na prática pedagógica orientada para a performance ou para a aprendizagem.

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 certamente comprometerão a participação e poderão até distanciar esses indivíduos da prática de

atividades físicas. Neste quadro podem surgir no desenvolvimento das atividades, situações desfavoráveis: falta de estímulos e desinteresse por parte dos alunos, exposição inibitória, rotulação em bons e maus alunos, desconsideração de características individuais e envolvimento heterônimo com as atividades propostas.

Em contrapartida no clima motivacional orientado para a aprendizagem, onde 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.

### Delimitação

O presente estudo buscou verificar a orientação do clima motivacional nas aulas de Educação Física em oito turmas de 1ª série do Ensino Fundamental em uma escola privada na cidade de São Paulo – SP. A escola conta com uma estrutura material e de espaços adequada para o desenvolvimento de um programa de Educação Física Escolar.

### Metodologia

Caracterizada pelo estudo de caso do ambiente de aprendizagem em aulas de Educação Física com relação à orientação motivacional, esta investigação foi desenvolvida mediante abordagem qualitativa (THOMAS; NELSON, 2002).

**Sujeitos:** O sujeito participante da pesquisa foi um educador graduado em 1989 e tendo também cursado e concluído as especializações: Recreação e Lazer em 1990; Ginástica Artística também em 1990; Educação Física Infantil em 1994 e Educação Física Escolar em 1998. O educador em questão está em atividade no colégio há oito anos, caracterizando-o como profissional experiente e com formação adequada.

**Procedimentos de coleta de dados:** Os dados foram coletados pelos próprios pesquisadores nos meses de abril, maio e junho de 2004. Foram filmadas três aulas em cada bloco de conteúdo (conhecimento e controle do corpo, jogo, esporte e atividades rítmicas e lúdicas), totalizando doze aulas de cinquenta minutos cada. Para a transcrição das imagens coletadas foram considerados os aspectos relevantes acerca da discussão sobre o clima motivacional, ou seja, os comportamentos verbais e gestuais do educador e das crianças, bem como aspectos relacionados à estrutura das atividades propostas. A descrição das imagens foi apresentada textualmente em duas colunas, a primeira para a transcrição da dimensão visual e a segunda para a dimensão verbal.

**Procedimentos de análise:** Para a transcrição das imagens coletadas foram considerados os comportamentos verbais e os comportamentos gestuais do educador e das crianças, bem como a estrutura das atividades propostas. A descrição das imagens adotou a proposta de ROSE (2002), onde se apresenta textualmente duas colunas: a primeira para a transcrição da dimensão visual e a segunda para a dimensão verbal.

A análise dos dados foi realizada tomando-se por base as seis dimensões da estrutura TARGET e foram considerados os seguintes aspectos a cada dimensão:  *tarefa* - diversificação e organização das atividades;  *autoridade* - liderança e processos de tomada de decisão compartilhados com as crianças;  *reconhecimento* - oferecimento e modos de reconhecimento públicos e privados;  *agrupamento* - variação e critérios na formação dos grupos;  *avaliação* - critérios avaliativos auto-referenciados e com referência externa;  *tempo* - gerenciamento do tempo nas atividades, flexibilidade no planejamento e ritmo das tarefas.

### Resultados e Discussão

Através das seis variáveis analisadas, neste item buscou-se detectar no ambiente investigado a orientação do clima motivacional para a aprendizagem ou para a performance, com a ótica apresentada anteriormente.

Considerou-se o grupo de aulas analisadas em sua diversidade de conteúdos em uma totalidade do programa proposto, estruturando a análise do ambiente de aprendizagem em função do instrumento TARGET de avaliação do clima motivacional. Trechos transcritos das aulas analisadas foram apresentados demonstrando de que forma surgiram situações pertinentes a cada dimensão de análise.

Em cada variável analisada, apresentou-se uma discussão detalhada acerca de aspectos que evidenciaram influenciar mais de uma dimensão do instrumento, o que sugere uma relação estreita entre as variáveis. Conseqüentemente, se estabelece a necessidade do educador adotar cuidados metodológicos ao ensinar, visando aperfeiçoar as experiências proporcionadas aos seus alunos, pois determinados comportamentos e posturas analisadas constituem-se, eventualmente, como determinantes da prática pedagógica em diversas instâncias de análise.

**Tarefa:** Os alunos passaram por atividades diferenciadas nos quatro blocos de conteúdo: o jogo pique à bandeira, o pré-desportivo “pinobol”<sup>1</sup>, pula-corda, e danças.

As atividades demonstraram-se estimulantes, pois se constituíam em jogos que do ponto de vista motor e das estratégias adotadas envolvem as crianças em situações desafiadoras. Além disso, foram realizadas alterações em seu decorrer, fornecendo novos desequilíbrios e exigindo uma nova postura do grupo frente a dificuldades ou obstáculos adicionados.

<sup>1</sup> Jogo em que os alunos buscam derrubar os pinos da equipe adversária, previamente posicionados, efetuando arremessos com as bolas a partir de seu campo de jogo.

Quadro 2. Exemplos relevantes relacionados à tarefa.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>O jogo transcorre normalmente por algum tempo, até que alguns alunos começam a sair do objetivo proposto pelo professor.</p> <p>O professor então interrompe o jogo e pede aos alunos para que se sentem na linha dos 3 metros do voleibol, para passar novas instruções.</p> <p>Os alunos sentam-se exaltados e falando bastante.</p> <p>Alguns alunos levantam e já querem voltar para o jogo</p> <p>As crianças se levantam e correm para seu campo. Uma nova partida é começada e as crianças voltam a jogar mais ativamente com o estímulo dessa nova dificuldade proposta pelo professor.</p>	<p>E: Pessoal, presta atenção aqui ó</p> <p>E: Gente, o grupo ta jogando bem, ta jogando legal.</p> <p>E: Então eu vou passar uma dificuldade pra vocês. E quero ver se vocês conseguem</p> <p>E: Gente eu estou falando, sentem, por favor. Vocês vão fazer o seguinte, vocês vão contar até 3, um, dois, três e já e ai o jogo começa.</p> <p>E: Quando uma equipe fizer ponto, por exemplo, eu sou do vermelho ai vou lá pego a bola e passo pelo meio da quadra. O que eu tenho que fazer?</p> <p>E: Eu tenho que gritar pra minha equipe, ponto , ponto, ai as duas equipes vão voltar pro seu campo e ai sim vão contar de novo, um dois, três e já , e começa de novo ok?</p> <p>Crs: Sim</p> <p>E: Então vamos lá</p>

Ao explicar as tarefas o professor questionou periodicamente o grupo sobre o que já era conhecido acerca do novo assunto, resgatando conhecimento prévio antes de apresentar fatos novos isoladamente, conseguindo dessa forma um maior envolvimento das crianças nas atividades.

Quadro 2.1. Exemplos relevantes relacionados à tarefa.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>E: Reúne os alunos no centro da quadra.</p> <p>E: Questiona os alunos quanto às formas de se golpear a bola com movimentos do voleibol.</p> <p>Crs. Demonstram o toque, a manchete, o saque e a cortada, sem porém conseguir nomear todos movimentos sozinhos.</p> <p>E: Demonstra a manchete.</p> <p>C3: Demonstra a manchete.</p>	<p>E: Pessoal e se a gente tentar agora derrubar o pino do outro lado imitando os movimentos do voleibol? Alguém conhece?</p> <p>C1: Eu sei sacar</p> <p>E: Mostra para a gente.</p> <p>C2: Tem aquele assim... (mostrando o toque)</p> <p>C2: E assim também... (cortada)</p> <p>E: Vocês conhecem aquele que junta os braços assim?</p> <p>C3: Eu sei, olha...</p> <p>E: Isso! Vamos tentar agora com esses movimentos? Mas ainda pode só arremessar, vamos tentando fazer os novos movimentos do vôlei, mas quem quiser ainda pode arremessar ta?</p> <p>Crs.: Tá bom.</p>

O tipo de tarefa proporcionou que todas as crianças tivessem acesso imediato e constante à atividade, não precisando esperar por material ou pela sua vez de participar. A organização das tarefas, bem como a oferta de materiais esteve a serviço da inclusão dos alunos nas aulas analisadas.

Foi constatado com relação à tarefa, a orientação à aprendizagem, pois, as atividades demonstraram-se diversificadas e desafiadoras. Além disso, todos os alunos tiveram as mesmas oportunidades de se desenvolver, através das atividades propostas.

**Autoridade-** As atividades oferecidas proporcionaram às crianças, individualmente ou em subgrupos, decidirem de que forma poderiam atuar frente às tarefas propostas pelo professor, sendo também indagadas quanto ao que conheciam acerca dos novos conteúdos. O professor ao final de todas as aulas conversou com as turmas a respeito das situações que surgiram, tais como: formas de resolver conflitos, problemas que atrapalharam o bom andamento da aula, e dificuldades por parte de alguns alunos em participar da aula conforme combinado em relação às regras e formatos das tarefas. Dessa forma a participação em processos de tomada de decisão pelas crianças, em grande parte foi proporcionada.

*Motriz, Rio Claro, v.12, n.3, p.210-216, set./dez. 2006*

Quadro 3. Exemplos relevantes relacionados à autoridade.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>O professor coloca a possibilidade de passarem a utilizar os movimentos do voleibol ao invés de apenas arremessar a bola sobre a rede, entretanto, não de forma obrigatória.</p> <p>Agora se percebe que alguns alunos que até aquele momento não estavam tentando nenhum movimento do vôlei parecem encorajados a fazê-lo. Alguns com maior êxito e outros com menor, e uma pequena parte dos alunos ainda continua apenas a jogar a bola.</p>	<p>E: Então, vocês viram que bastante colegas estão conseguindo fazer alguns movimentos do vôlei. Quem já quiser ir tentando pode ir, começa a tentar experimentar. Ta bom?</p> <p>E: Quem não quiser pode continuar só jogando a bola ok?</p>

Ao grupo, entretanto, não houve a possibilidade de desempenhar papéis de liderança, ou seja, a turma não pôde partilhar com o professor as decisões na definição das atividades, contudo, pode escolher as características das atividades que foram propostas.

Outro aspecto relativo à autoridade surge quando o professor fala a respeito de questões atitudinais, cobrando determinadas condutas de alguns alunos sem utilizar ameaças. Colocava a necessidade de adequar alguns comportamentos em nome do bom andamento e aproveitamento das atividades, do respeito mútuo e da cooperação entre os colegas, visando a conscientização pela busca de uma atividade mais justa e prazerosa para todos.

Quadro 3.1. Exemplos relevantes relacionados à autoridade.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>Passado algum tempo o professor interrompe a aula e pede aos alunos que recolham os materiais e coloquem em seus devidos lugares.</p> <p>A maioria das crianças assim que recolhem o material se permanecem sentadas no círculo conforme o combinado, mas algumas ainda insistem em ficar correndo pela quadra. O professor pega sua pasta e faz algumas anotações. E então lhes chama a atenção para se juntar ao grupo.</p> <p>E: Após alguns minutos as crianças encontram-se sentadas no círculo, e o professor começa o bate papo.</p>	<p>E: A galerinha aí, dá pra vocês se sentarem aqui.</p> <p>E: Pessoal eu anotei aqui, porque do tempo que eu pedi para vocês guardarem as bolas os pinos e sentarem em roda aqui no círculo, daria tempo da gente conversar. Como esse grupo esta com uma dificuldade enorme de escutar, eu pedi pra depois de guardar as bolas, pra sentar no círculo, e teve gente que desceu pro portão pra formar a fila, pra ser o primeiro da fila pra beber água, teve gente que sentou em outro lugar. Porque? Porque não presta atenção no que a gente fala.</p> <p>E: Então a próxima aula a gente vai começar lá na sala conversando, pra retomar o que aconteceu nessa aula, porque não dá pra gente ficar aqui conversando, porque vai atrapalhar a próxima aula. E a próxima turma não tem culpa da desorganização dessa classe. Certo?</p>

Portanto, mesmo havendo momentos em que os alunos poderiam ter desempenhado maior papel de liderança, o clima motivacional detectado com relação à autoridade foi com orientação à aprendizagem, de acordo com as características apontadas acima.

**Reconhecimento-** O formato em que as aulas foram ministradas proporcionou oportunidades de reconhecimento partindo do professor, que entendeu em determinados momentos elogiando a aplicação do grupo em cumprir as tarefas da maneira que foram propostas, bem como na reestruturação das atividades que muitas vezes partiam dos

próprios alunos. Reconhecimentos individualizados foram detectados esporadicamente.

As discussões que eram realizadas no final das aulas pareceram confortar os alunos, pois, o professor atribuía ao grupo um elogio generalizado relacionado à capacidade do grupo em desenvolver as atividades e em discutir os assuntos que incomodaram durante a realização da aula. Fato que indica uma possibilidade de eliminar os problemas que surgiram naquele momento em aulas posteriores.

Quadro 4. Exemplos relevantes relacionados ao reconhecimento.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>Após guardar os materiais o professor chega junto ao círculo central para uma conversa com os alunos.</p> <p>Quase todas as crianças levantam a mão</p> <p>O professor dá a palavra para outra criança</p> <p>E: O professor então encerra a aula</p>	<p>E: Pessoal, quem acha que já melhorou hoje, que tá pulando corda melhor depois dessa aula?</p> <p>E: Jóia, quem já melhorou jóia, mas quem não melhorou, nós vamos ter mais algumas aulas com corda pra vocês conseguirem melhorar.</p> <p>Cr7: Porque a nossa mão tá tão vermelha?</p> <p>E: É que quando vocês brincam de cabo de guerra fazem muita força e com o atrito com a corda faz com que a mão fique vermelha, mas rapidinho volta ao normal. Mas vocês brincaram legal, foi muito bom.</p> <p>E: Pode falar</p> <p>Cr8: É que no começo eu não tava conseguindo direito pular a corda, mas depois eu já tava pulando direito.</p> <p>E: É que quando você começou você não prestou atenção direito no tamanho da corda e deixou ela muito grande aí fica difícil mesmo, mas depois que você arrumou, você começou a fazer certinho sim.</p>

Apesar das oportunidades de reconhecimento terem sido remetidas quase que exclusivamente ao grupo, podemos observar que quando elas existiram foram orientadas para a aprendizagem, reforçando frente aos alunos os comportamentos que devem ser estimulados.

Quadro 4.1. Exemplos relevantes relacionados ao reconhecimento.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>A música é interrompida e a maioria dos alunos faz estátua, mas alguns alunos ainda continuam se movimentando levando algum tempo para também fazerem estátua.</p> <p>Três crianças encontram-se deitadas no chão.</p> <p>Após um breve espaço de tempo o professor interrompe novamente a música, e agora um número maior de crianças para quase que simultaneamente com a música e somente alguns poucos alunos levam algum tempo para também fazerem estátua.</p> <p>A música é reiniciada, e dessa vez os alunos parecem ter assimilado melhor as instruções já que se esforçam para efetuar corretamente a atividade estabelecida. Alguns pulam, outros simplesmente correm, outros dançam, mas percebe-se que eles tentam fazer os seus movimentos no ritmo da música.</p>	<p>E: Algumas pessoas entenderam o que eu pedi, e estão fazendo corretamente, algumas ainda não.</p> <p>E: Por exemplo, eu falei que no ritmo da música vocês teriam que estar em movimento, mas algumas pessoas sentaram ou deitaram no chão e não ficaram em movimento.</p> <p>E: Vocês até podem fazer um movimento só, só que tem fazer no ritmo da música. Tá bom?</p> <p>E: Vamos tentar de novo...</p>

Além de trazer ao grupo a sensação de que evoluíram, oportunizou a alguns alunos individualmente a noção de que precisam repensar algumas atitudes.

**Agrupamento-** Para a realização das atividades propostas, as crianças foram organizadas de diversas maneiras durante as aulas analisadas, de forma que puderam experimentar diferentes formações de grupo. Os critérios utilizados pelo

professor foram variados. Em determinados momentos ele próprio efetuava a divisão, em outros os alunos escolhiam seus companheiros.

Quadro 5. Exemplos relevantes relacionados ao agrupamento.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>A aula tem início com as crianças sentadas na arquibancada da quadra e com o professor em pé de frente a elas aguardando o silêncio para passar as instruções das atividades que serão realizadas.</p> <p>E: O professor começa então a colocar a mão da cabeça dos alunos e indicando o lado da quadra para onde eles deveriam se dirigir, e as crianças assim o fazem. As crianças parecem gostar da maneira em que a escolha dos times foi feita e também dos times que eles vão fazer a aula.</p>	<p>E: Olha só pessoal, hoje nós vamos dividir os times da seguinte forma. Quem eu colocar a mão na cabeça, vai escolher um amigo e vai para o lado da quadra que eu apontar.</p> <p>E: Quem não for escolhido dessa forma, vai ficando sentado e quando tiver metade da sala já de pé, a outra metade que estiver sentado vai para o outro lado da quadra e esses vão ser os times de hoje.</p> <p>E: Quem eu não colocar a mão na cabeça, pode ficar tranquilo que eu vou anotar e na próxima aula vai escolher, tá bom?</p>

Houve variação de equipes e pequenos grupos em relação às escolhidas no início das aulas, o que proporcionou aos alunos interagirem com diferentes colegas na realização das atividades.

Quadro 5.1. Exemplos relevantes relacionados ao agrupamento.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>As crianças se levantam e começam a fazer a atividade que escolheram, alguns continuaram a pular corda e outros preferem brincar de cabo de guerra.</p> <p>Depois de algum tempo quase todos os alunos começam a brincar de cabo de guerra.</p> <p>E: Vendo que os alunos estão interessados nessa nova atividade, propõe um cabo de guerra envolvendo todos os alunos.</p> <p>E: O professor separa os times basicamente a partir de como eles já estão posicionados segurando a corda, propondo apenas os reajustes numéricos necessários, porém sem determinar quem exatamente deve trocar de equipe.</p>	<p>E: Agora vamos fazer o seguinte, quem quiser continuar pulando corda, pode continuar e quem quiser também pode pegar a corda e brincar de cabo de guerra em dupla ou em trio, tá certo?</p> <p>Crs: Ta</p> <p>E: Então vamos lá</p> <p>E: Quem ai quer fazer um cabo de guerra gigante?</p> <p>E: Aqui desse lado tem 12 e desse lado aqui tem nove, tem que entrar mais 3 aqui desse lado</p> <p>E: Pessoal, muita gente dessa equipe aqui passou pra essa daí, tem que voltar senão não dá.</p> <p>E: Tá certinho agora, vamos lá então?</p> <p>E: 1,2,3 já!</p>

As estratégias utilizadas em relação ao agrupamento dos alunos preservaram os menos habilidosos, aqueles que têm menos afinidade com a atividade física e os mais introvertidos, que tiveram oportunidades iguais e o mesmo acesso às atividades que os demais. A auto-estima de alunos com essas características pode ser prejudicada de acordo com a forma de organização de grupos, onde podem surgir preconceitos quanto ao nível de habilidade de cada um. O professor solicitou ainda aos alunos que tivessem mais facilidade que auxiliassem os demais, estabelecendo um ambiente cooperativo em suas aulas, contrapondo-se à comparação de performances entre os praticantes.

Nota-se na análise dos aspectos relacionados ao agrupamento que o clima motivacional foi orientado para a aprendizagem.

**Avaliação-** O processo de avaliação pode também ser interativo, visando fazer do indivíduo um ser crítico, criativo, analítico e mais participativo em todo o processo. Decisões avaliativas unilaterais apresentam pouca interferência na maneira de agir dos alunos, não contribuindo para transformação e colaborando pouco no processo de evolução social e de coletividade.

O professor demonstrou interesse em partilhar com as crianças momentos em que proporcionava informações avaliativas relacionadas às atividades, conversando a respeito do que seria esperado em determinadas situações. As próprias crianças eventualmente estabeleciam critérios de avaliação com o direcionamento do diálogo pelo professor. Esta estratégia foi percebida principalmente no final das aulas, quando o professor demonstrou ter como hábito falar sobre as experiências vivenciadas naquela aula.

Quadro 6. Exemplos relevantes relacionados a avaliação.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>E: Reúne os alunos em roda e faz uma avaliação final da aula. E: Questiona os alunos quanto às dificuldades em realizar os movimentos propostos com a corda.</p> <p>Crs. e E: Falam a respeito das dificuldades e possíveis formas de minimizá-las.</p>	<p>E: Gente! Vamos sentar um pouquinho aqui.</p> <p>E: Vocês acharam as tarefas com a corda fáceis, difíceis, ou médio?</p> <p>C1: Eu achei muito fácil minha irmã bate a corda bem mais rápido que aqui.</p> <p>C2: Pra mim foi médio.</p> <p>E: Então gente veja só a Am. já brinca de corda em casa com a irmã dela, então pra ela fica mais fácil, agora pra quem não tem costume é um pouco mais difícil, mas nós estamos aqui para aprender, e quem já tem facilidade pode ajudar os colegas que estão aprendendo, certo?</p> <p>Crs.: Certo!</p> <p>C3: Professor, eu ajudei a C. porque ela não tava conseguindo.</p> <p>E: Isso, então na próxima aula, nós vamos repetir esses e faremos também outros movimentos com a corda e eu gostaria que essa ajuda acontecesse, tá ok?</p>

Durante a avaliação final de algumas aulas, eventualmente crianças acusaram-se entre si. A discussão foi intermediada pelo professor sempre tratando junto com o grupo as situações que foram apontadas pelas crianças, principalmente no caso de fatores que atrapalharam o bom andamento da aula, ou questões atitudinais isoladas. O professor pontuou quais seriam as atitudes mais adequadas individualmente para determinada situação, não fazendo uso de comparações para chegar com o grupo às conclusões.

Quadro 6.1. Exemplos relevantes relacionados a avaliação.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>Algumas crianças começam a falar todas juntas e o professor intervém.</p> <p>E: Pessoal um de cada vez.</p>	<p>E: Pode falar.</p> <p>Cr2: Eu não consegui fazer esse assim (manchete)</p> <p>E: Ah tá, mas foi legal. Não é obrigado a fazer todos esses movimentos novos. Nós estamos tentando e estamos aqui para aprender, tá?</p> <p>E: E vocês estavam jogando direitinho. Foi bem equilibrado o jogo.</p> <p>E: Pessoal, vamos deixar o M. falar.</p> <p>E: Pode falar M.</p> <p>M: É que teve uma hora que jogaram a bola no nosso campo e o L. bateu para salvar, mas acabou derrubando dois pinos.</p> <p>E: É tem que tomar cuidado, as vezes a gente tenta salvar e acaba nós mesmos derrubando os pinos.</p> <p>E: Mas isso acontece. Tá bom</p> <p>E: Alguém sabe porque a gente joga esse jogo.</p> <p>Cr3: Pra gente ter mais força no braço e aprender a fazer os movimentos do vôlei.</p> <p>E: Isso mesmo, é que mais pra frente vocês vão aprender a jogar vôlei e quando chegar lá, vocês já estão mais acostumados com esses movimentos.</p> <p>E: E ai, a gente vai tirar os pinos, porque no vôlei não tem esses pinos todos.</p>

Apesar da escassez de informações avaliativas individuais, o clima motivacional com relação à avaliação foi orientado à aprendizagem, pois, foi baseada no domínio das

tarefas e na melhora individual.

**Tempo-** A estrutura das tarefas aplicadas proporcionou a adequação individual em relação ao tempo de aprendizagem

necessário para cada aluno, visto que não foram solicitados pré-requisitos nas aulas mesmo quando determinado conteúdo já tivesse sido trabalhado, porém, aqueles que se dispuseram mais nas aulas certamente tiveram mais oportunidades que os demais. Assim, no mesmo intervalo de tempo cada aluno teve a oportunidade de se envolver com o conteúdo proposto na medida em que sua habilidade e disposição permitiam.

Em todos os blocos de conteúdo notou-se que as aulas eram retomadas em encontros posteriores, determinando que o programa fornece tempo suficiente e adequado para que os alunos se apropriem do que é ensinado, além de oferecer níveis diferenciados de execução na tarefa, respeitando o ritmo de desenvolvimento individual.

Quadro 7. Exemplos relevantes relacionados ao tempo.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>Após guardar os materiais o professor chega junto ao círculo central para uma conversa com os alunos.</p> <p>Quase todas as crianças levantam a mão</p> <p>O professor dá a palavra para outra criança</p>	<p>E: Pessoal, quem acha que já melhorou hoje, que tá pulando corda melhor depois dessa aula?</p> <p>E: Jóia, quem já melhorou jóia, mas quem não melhorou, nós vamos ter mais algumas aulas com corda pra vocês conseguirem melhorar.</p> <p>Cr8: É que no começo eu não tava conseguindo direito pular a corda, mas depois eu já tava pulando direito.</p> <p>E: É que quando você começou você não prestou atenção direito no tamanho da corda e deixou ela muito grande aí fica difícil mesmo, mas depois que você arrumou, você começou a fazer certinho sim.</p>

Quadro 7.1. Exemplos relevantes relacionados ao tempo.

DIMENSÃO VISUAL	DIMENSÃO VERBAL
<p>As crianças se levantam e começam a fazer a atividade que escolheram, alguns continuaram a pular corda e outros preferem brincar de cabo de guerra. Mas depois de algum tempo quase todos os alunos começam a brincar de cabo de guerra.</p> <p>O professor vendo que os alunos estão interessados nessa nova atividade, propõe um cabo de guerra envolvendo todos os alunos.</p> <p>As crianças rapidamente aceitam a atividade proposta, e dirigem-se ao professor cada um levando sua corda. O professor então vai amarrando as cordas umas nas outras, fazendo assim uma corda bem longa, adequada para brincar de cabo de guerra.</p>	<p>E: O pessoalzinho que tá deitado aí, deitar é pra deitar em casa, agora é pra pular corda.</p> <p>E: quem aí quer fazer um cabo de guerra gigante?</p>

O planejamento mostrou-se flexível, pois, mesmo se tratando de turmas de mesma série e conteúdos idênticos, foi percebido que havia diferenças na profundidade do tratamento dos conteúdos pelo professor, de acordo com as respostas e desenvolvimento de cada turma perante os novos

conhecimentos.

A administração do tempo de atividade se demonstrou comprometida com os conceitos motivacionais, pois, o professor sugeria novas formas de atuação dos alunos no momento em que percebia que já haviam assimilado o modelo

anterior, não desestimulando as crianças por persistir por muito tempo em um mesmo formato de atividade.

Quanto ao tempo foi detectado que a orientação foi direcionada à aprendizagem, fazendo a ressalva de que a situação de jogo favorece àqueles que participam com mais disponibilidade.

### Considerações Finais

A essência do problema desta investigação se constituiu na identificação da orientação motivacional nas aulas de Educação Física no ambiente estudado, buscando analisar a influência que a motivação e a orientação do clima motivacional podem exercer no processo de ensino e aprendizagem do referido componente curricular.

Os resultados indicam que a orientação à aprendizagem foi predominante, surgindo orientação à performance eventualmente. Observa-se 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.

Com a identificação e classificação das variáveis que determinam o ambiente de aprendizagem relacionado ao clima motivacional foi possível notar com a conclusão deste estudo, que mesmo quando um programa de Educação Física proporciona um envolvimento das crianças em um contexto de aprendizagem, surgem situações que não favorecem a motivação dos alunos, podendo inclusive prejudicar em alguns casos, como por exemplo: escassez de informações avaliativas pelo professor acerca daquilo que está sendo ensinado; prevalência de reconhecimento público remetido ao grupo e ausência de reconhecimento privado e individual; não participação dos alunos nos processos de tomada de decisão durante a aula: escolha da atividade e forma de agrupamento, por exemplo.

Dentre as seis dimensões do ambiente de aprendizagem analisadas foram apontadas restrições em quatro delas: autoridade, reconhecimento, avaliação e tempo, onde o professor manteve a predominância da orientação à aprendizagem, contudo, sem considerar e, portanto, deixando de aplicar aspectos motivacionais relevantes evidenciados no instrumento TARGET.

É importante ressaltar que a adequação de posturas do professor no sentido de atender aos pressupostos relacionados à motivação, não busca a priori a evolução do desempenho dos alunos. Visa primordialmente proporcionar aos educandos atividades ajustadas às capacidades individuais,

auto-referenciadas, onde 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.

Dessa forma identifica-se a necessidade, para o desenvolvimento de um programa de Educação Física, de o professor conhecer não somente temas de planejamento, tais como: metodologia, conteúdos, avaliação e objetivos; mas que considere também a importância do conhecimento e aplicação adequada de conceitos motivacionais, que podem otimizar as oportunidades de aprendizagem e favorecer a criação de impressões positivas relacionadas às práticas corporais. Propõe-se neste sentido, que sejam elaboradas avaliações do ensino (auto-avaliação e avaliação por pares), visando elaborar uma prática pedagógica comprometida com os conceitos motivacionais.

Além das categorias de análise do instrumento utilizado nesse estudo, percebem-se outros fatores que influenciam na motivação das crianças, tais como: qualidade da instrução, exposição inibitória e acompanhamento do andamento da tarefa pelo professor. Percebem-se também inter-relações entre as dimensões apresentadas na estrutura TARGET: avaliação-reconhecimento, tarefa-tempo, autoridade-avaliação que possivelmente pudessem ser apontadas com a finalidade de constituir de forma mais ampla o clima motivacional. Fato que nos faz acreditar na necessidade da geração de novos conhecimentos, para que se possa contribuir cada vez mais para a melhoria da qualidade da prática pedagógica do professor de Educação Física e conseqüentemente do ensino oferecido pela área.

### Referências

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**. San Diego: Academic Press, 1989. p. 1-10.

ANGELINI, A. L. **Motivação humana**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1973.

BETTI, M. **Educação física e sociedade**. São Paulo: Movimento, 1991.

- \_\_\_\_\_. Ensino de primeiro e segundo graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, SP, v. 13, p. 282-287, 1992.
- \_\_\_\_\_. Por uma teoria da prática. **Motus Corporis**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.
- BIDDLE, S. J. H. Exercise motivation across the life span. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) **European perspectives on exercise and sport psychology**. Leeds, UK; Champaign, IL: Human Kinetics, 1995. p. 5-21.
- BRODY, N. **Human motivation**. New York: Academic Press, 1983.
- COFER, C. N. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- 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**. San Diego: Academic Press, 1989. p. 259-295.
- GALVÃO, Z. Educação física escolar: transformação pelo movimento. **Motriz. Revista de Educação Física**. UNESP, Rio Claro, 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.
- KORSAKAS, P. 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: estudo de caso**. 2003. 138 f. Dissertação (Mestrado em Biodinâmica do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MACHADO, A. A. Importância da motivação para o movimento humano. Coletânea de estudos: comportamento motor In: Pelegrini A.M; Corrêa U. C **Revista Movimento**, São Paulo, 1997.
- MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- PAPAIOANNOU, A. Motivation and goals perspectives in children's physical education. In: BIDDLE, S. J. H. (Ed.) **European perspectives on exercise and sport psychology**. Leeds, UK; Champaign, IL: Human Kinetics, 1995. p. 245-269.
- PENNA, A. G. **Aprendizagem e motivação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.
- PEREIRA, M. H. S. **A motivação na aprendizagem e ensino em educação física**. 1992. 47 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- ROBERTS, G. C. Motivation in sport and exercise: conceptual constraints and convergence. In: \_\_\_\_\_. (Ed.) **Motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 1992. p. 03-30.
- ROSE, D. Análise de imagens em movimento. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 343-364.
- SMITH, R. A.; BIDDLE, S. J. H. Psychological factors in the promotion of physical activity. In: BIDDLE, S. J. H. (Ed.) **European perspectives on exercise and sport psychology**. Leeds, UK; Champaign, IL: Human Kinetics, 1995. p. 85-108.
- THEEBOOM, M.; DE KNOP, P.; WEISS, M. R. 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: BIDDLE, S. J. H. (Ed.) **European perspectives on exercise and sport psychology**. Leeds, UK; Champaign, IL: Human Kinetics, 1995. p. 195-217.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- TREASURE, D. C. Enhancing 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.

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

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

Resumo apresentado anteriormente no IV Congresso  
Internacional de Educação Física e Motricidade Humana – X  
Simpósio Paulista de Educação Física – Maio/2005.

Endereço:  
Wallace Oliveira Marante  
Av. Prof. Mello Moraes, 65  
São Paulo – SP  
05508-900  
e-mail: [wallace@usp.br](mailto:wallace@usp.br)

*Manuscrito recebido em 10 de outubro de 2006.  
Manuscrito aceito em 10 de janeiro de 2007.*