


A ORIENTAÇÃO MOTIVACIONAL DE ADOLESCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

 <https://doi.org/10.56238/arev7n5-167>

Data de submissão: 11/04/2025

Data de publicação: 11/05/2025

Ercizio Lucas Biazus

Graduado em Educação Física
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
ercizio.lucas@unesp.br

Carlos Eduardo Lopes Verardi

Livre-docente em Psicologia do Esporte e do Exercício Físico
Universidade Estadual Paulista (UNESP)
carlos.verardi@unesp.br

RESUMO

Desde as primeiras civilizações, a Educação Física desempenha papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento integral do ser humano. Seja para cultivar um corpo harmonioso, preparar para guerras ou formar cidadãos em pleno desenvolvimento físico e moral, diferentes objetivos foram empregados à Educação Física com o passar dos séculos. Nos dias atuais, a Educação Física é uma disciplina obrigatória da educação básica, com o objetivo de desenvolver a autonomia dos alunos para usufruir e ressignificar a cultura corporal do movimento. Entretanto, estudos recentes preocupam-se com o crescente fenômeno de distanciamento e desmotivação dos alunos nas aulas. A motivação, resultado do complexo comportamento humano, sendo única de indivíduo para indivíduo, exerce influência significativa nesse contexto. Compreender as motivações dos alunos torna-se necessário para que docentes possam criar estratégias e ações pedagógicas eficazes que garantam a adesão dos escolares às aulas. O objetivo do presente estudo foi avaliar e comparar a orientação motivacional (Tarefa e Ego) de alunos dos anos finais do ensino fundamental e médio, ou seja, adolescentes de treze a dezessete anos de idade, participantes das aulas de Educação Física escolar na rede municipal, pública e particular da cidade de Bauru – SP. Participaram do estudo 171 escolares pertencentes a rede de ensino municipal (44), rede estadual (86) e rede particular (41), com idade média de $14,6 \pm 1,24$ anos, sendo 91 (53,2%) meninas e 80 (46,8%) meninos. O instrumento utilizado foi o Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa ou Ego (TEOSQ) adaptado para Educação Física escolar, composto por 13 afirmações que mensuram orientação para Tarefa e Ego via equação. O teste de Wilcoxon mostrou que houve diferença estatisticamente significativa ($p < .001$) entre as variáveis Tarefa e Ego na amostra total, indicando que a orientação para Tarefa é predominante no ambiente escolar. Posteriormente, o teste U de Mann-Whitney não apontou diferença estatisticamente significativa entre as médias de meninos e meninas ($p > 0,05$). Por fim, a análise de ANOVA *one-way* e o teste post-hoc de Bonferroni demonstraram diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para Ego entre a rede de ensino Municipal e Particular, e entre Estadual e Particular. Não houve diferença significativa entre Municipal e Estadual. Na variável Tarefa não foi constatado diferença significativa entre escolas ($p > 0,05$). Conclui-se que, apesar de cada indivíduo ser singular em sua própria motivação, a orientação para Tarefa foi predominante entre os escolares, o que indica motivação intrínseca elevada, característica daqueles que valorizam aprendizagem e realização a partir da sua competência. Destarte, destaca-se a importância do professor de Educação Física como mediador fundamental para manter os escolares motivados e envolvidos nas atividades.

Palavras-chave: Orientação motivacional. Tarefa e Ego. Educação Física escolar. Ensino Fundamental. Ensino Médio.

1 INTRODUÇÃO

Com raízes profundas na história, a Educação Física se remete às primeiras civilizações, sofrendo influências sociais, políticas, culturais e filosóficas que a moldaram ao longo do tempo. Desde os primórdios, o movimento corporal esteve atrelado a diferentes finalidades – estéticas, militares, religiosas ou educacionais. Em Atenas, por exemplo, a busca pela harmonia entre corpo e alma representava um ideal de formação humana, acessível apenas para a elite social da época (FIGUEIREDO; HUNGER, 2010; DEMIREL; YILDIRAN, 2013; DEMYANOVA et al., 2020). Em Esparta, a cultura de defender a sociedade e a si mesmo era fortemente cultivada. Ao contrário de Atenas, o corpo estético dava lugar ao corpo forte e corajoso, características essenciais de um cidadão espartano, que gozava de direitos políticos apenas ao conquistar o ápice da forma física, por volta dos 30 anos de idade (FIGUEIREDO; HUNGER, 2010; DEMIREL; YILDIRAN, 2013; MOSNEAG; BULDUS, 2016; DEMYANOVA et al., 2020).

No Brasil, a institucionalização da Educação Física remonta à Reforma Couto Ferraz, em 1854, quando a ginástica passou a integrar obrigatoriamente o currículo do ensino primário (BRASIL, 1854). A trajetória da disciplina seguiu permeada por influências europeias e por interesses das elites políticas e econômicas. Inicialmente consolidou-se um modelo pautado no higienismo, na disciplina corporal e no controle físico, moral, intelectual e sexual das classes operárias, visando aumento da produtividade da população trabalhadora (JUNIOR; LOVISOLO, 2005; MILAGRES; SILVA; KOWALSKI, 2018). Posteriormente, já conhecida como Educação Física, passa pelo crivo militarista, visando preparar o indivíduo físico e moralmente, promovendo saúde e virilidade, além da formação de cidadãos-soldados que estivessem prontos para servir à Pátria, alinhados aos valores de disciplina, hierarquia e obediência do regime autoritário (SILVA, 2012; GOELLNER, 2021).

Com os avanços das discussões pedagógicas no pós-guerra, a disciplina começa a ganhar enfoque pedagógico, voltado ao desenvolvimento integral do indivíduo, com o objetivo de caráter educativo às práticas da época, preocupando-se com a juventude e suas peculiaridades socioculturais, fisiológicas e psicológicas (GHIRALDELLI, 1991; FERRAIRA; SAMPAIO, 2013; JUNIOR; BORGES, 2019). Contudo, o golpe militar de 1964 reacende a lógica tecnicista e competitiva promovida pelos militares, que utilizavam da disciplina como massa de manobra para despolitizar e formar cidadãos acríticos, reduzindo as aulas escolares à prática esportiva e à busca por rendimento e premiações (GHIRALDELLI, 1991; NUNES; MIGUEL, 2021).

Com o fim da ditadura militar, em 1985, a Educação Física, marcada por um período de ausência do pensamento crítico e pelas radicais mudanças desde sua concepção, atravessa uma verdadeira crise de identidade (BETTI, 2020). Com o processo de redemocratização, diversos

movimentos populares surgem em busca de atender os anseios da classe trabalhadora, que apresentavam conceitos de lazer, inclusão, participação, cooperação e ludicidade nos debates (GHIRALDELLI, 1991). Desde então, os debates tentaram, ao máximo, superar a visão biologicista, esportivista e tradicional, por mais que estes ainda são facilmente identificados na sociedade e dentro das escolas. Atualmente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) entende a Educação Física como uma disciplina que contribui com as práticas corporais ao aborda-las como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório, buscando desenvolver no aluno autonomia para usufruir e ressignificar da cultura corporal de movimento (BRASIL, 2018).

Apesar dos avanços recentes, estudos demonstram que um fenômeno de desmotivação perante as aulas de Educação Física tem crescido cada vez mais cedo nos anos escolares, iniciando ainda no ensino fundamental e agravando-se nos anos finais e durante o ensino médio (DARIDO, 2004). No contexto da cultura corporal de movimento, a motivação pode ser definida como a direção do esforço, que se refere a busca individual de um objetivo, e a intensidade, entendida como o grau de esforço que uma pessoa dispõe para cumprir determinada meta (SAGE, 1997, p. 47, apud WEINBERG; GOULD, 2017).

Segundo Weinberg (2017), a motivação é uma construção psicológica de fatores internos e externos que influenciam o início, a direção, a intensidade e a persistência para cumprir determinado objetivo. O autor descreve que a motivação e o comportamento humano devem ser compreendidos como fenômenos multifacetados, que podem ser analisados e interpretados a partir de diferentes visões e abordagens.

No âmbito da aprendizagem escolar, a motivação tem sido bastante discutida através da Teoria da Autodeterminação, em que estudos evidenciam a estreita relação entre motivação, aprendizagem e desempenho dos estudantes, e como essas variáveis podem interferir positivamente entre si (LEAL *et al.*, 2013).

Na Teoria da Autodeterminação, as pessoas são motivadas para atender três necessidades: competência, autonomia e conexão social ou pertencimento a um lugar ou grupo. A forma de satisfação desses sentimentos leva a um continuum de motivação, que atravessa da ausência total de motivação à motivação intrínseca (interna) e extrínseca (externa) (WEINBERG; GOULD, 2017).

Outra abordagem com bastante destaque é a Teoria dos Objetivos de Realização (*Achievement Goal Theory*), que enfatiza a importância de como os indivíduos julgam a própria capacidade, competência ou habilidade, e o que consideram como realização bem sucedida para a compreensão dos processos motivacionais de jovens (NICHOLLS, 1984). Em outras palavras, para entendermos a

motivação de uma pessoa, precisamos entender o que sucesso e fracasso significam para ela (WEINBERG; GOULD, 2017).

Com base nisso, o estudo indica que indivíduos possuem diferentes maneiras de perceber suas habilidades e definir o sucesso. O indivíduo pode comparar-se a si mesmo, buscando desenvolvimento pessoal e/ou superação de desafios próprios, ou comparar-se com outras pessoas, definindo sucesso com base na performance comparada à de outro indivíduo. Dessa forma, dois tipos de objetivos para sucesso são apresentados: Tarefa e Ego (NICHOLLS, 1984).

Nos objetivos ligados à Tarefa, o indivíduo foca no desenvolvimento pessoal e na melhoria contínua. Sua percepção de capacidade está baseada na superação dos seus próprios limites, no alcance de metas próprias e não na comparação com outras pessoas (NICHOLLS, 1984). Indivíduos com orientação para Tarefa tendem a manifestarem forte ética de trabalho, persistência em face do fracasso, não temem resultados negativos e lidam melhor com frustrações (WEINBERG; GOULD, 2017).

Já nos objetivos ligados ao Ego, o indivíduo tem a necessidade de se superar, especialmente ao competir com outros, mesmo sem conseguir controlar o resultado alheio. Sua percepção de capacidade está baseada em comparações sociais, no ganho de *status* e na conclusão de tarefas desafiadoras. Esses indivíduos são mais propensos a reduzir esforços e escolher tarefas com sucesso garantido (WEINBERG; GOULD, 2017).

Destarte, as teorias se complementam, principalmente ao considerarmos que a motivação intrínseca se alinha com os objetivos ligados à Tarefa, em que o engajamento a atividades é de interesse inerente e o desenvolvimento dessas atividades tem como fim si mesmo. Por outro lado, a motivação extrínseca se conecta com os objetivos ligados ao Ego, ao se apresentarem motivados por fatores externos (demonstração de superioridade, reconhecimento social e etc.), baseando-se em parâmetros alheios de capacidade (CAETANO; JANÚARIO, 2009).

A desmotivação, ou desinteresse, pode ser uma das maiores dificuldades que um professor venha a enfrentar dentro de uma sala de aula, principalmente em uma disciplina que envolve a cultura corporal do movimento como objeto de estudo (MOREIRA *et al.*, 2017). Dessa forma, criar um ambiente agradável e motivador para os alunos é um desafio pertinente e corriqueiro aos professores de Educação Física.

Alguns autores identificam que para promover um ambiente motivador, é indispensável que as interações sociais despertem nos alunos os sentimentos de competência, autonomia e pertencimento a um grupo ou lugar, chamados de necessidades psicológicas (PEREIRA; MOREIRA, 2005; WALLHEAD *et al.*, 2014). Esses sentimentos favorecem, principalmente, a motivação intrínseca dos

alunos, isto é, a realização das atividades como um comportamento sem reforço externo, de maneira espontânea (WALLHEAD *et al.*, 2014).

A dimensão da competência refere-se ao desejo dos indivíduos de se sentirem eficazes, capazes e habilidosos em suas interações com determinada atividade. Nessa dimensão, o indivíduo percebe um impacto positivo das suas ações e que suas habilidades estão melhorando. Já a dimensão da autonomia envolve a necessidade de ter liberdade de seguir seus próprios interesses, vontades e valores, sem sentir a pressão de fatores externos. Nessa área, o indivíduo sente-se no controle das próprias ações e decisões. Por fim, o pertencimento diz respeito ao desejo de se conectar, interagir e fazer parte, de forma significativa e autêntica, de um grupo ou local, sentindo-se compreendido, valorizado e aceito (ANISZEWSKI; HENRIQUE, 2023).

O aluno pode priorizar uma ou uma combinação dessas necessidades psicológicas como influência de motivação, mas não necessariamente uma deve ser considerada melhor que a outra (WALLHEAD *et al.*, 2014). Estudos correlacionam positivamente a presença dessas variáveis como fundamentais na motivação para as aulas de Educação Física (ALDERMAN, 2006; RUTTEN *et al.*, 2012; WALLHEAD *et al.*, 2014; MOREIRA *et al.*, 2017; ANISZEWSKI; HENRIQUE, 2023).

Betti (2003) destaca que a Educação Física é a disciplina que os escolares mais gostam no ambiente escolar, porém frequentemente é considerada não muito importante. Além disso, a disciplina é visualizada, muitas vezes, como desmotivante na perspectiva dos alunos de ensino fundamental e médio, principalmente pela repetição dos conteúdos (CHICATI, 2000).

Esse fenômeno parece ocorrer, principalmente, no período de transição do ensino fundamental para o ensino médio, em que é possível visualizar um afastamento dos escolares das aulas (DARIDO, 2004). Coincidentemente, ou não, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que não é um currículo, mas que muitas vezes é utilizada como, é criticada por muitas atividades valorizarem a repetição de conteúdos e seus aspectos técnicos, ao invés de romper com a dicotomia entre teoria e prática tradicional e desenvolver o pensamento crítico e reflexivo nos estudantes (BETTI, 2018).

As aulas do ensino fundamental são consideradas animadas pelos alunos, mas essa opinião decaiu no ensino médio (FOLLE; TEIXEIRA, 2012). O conteúdo das aulas, comportamento dos colegas (críticas), o emprego majoritário de esportes, a estrutura da escola, a escassez de informações, a não participação nas aulas, a formação de grupos, a impossibilidade de participar na construção do plano de ensino, são alguns dos fatores levantados pelos alunos como desmotivantes nas aulas no ensino fundamental (BIDUTTE, 2001; PEREIRA; MOREIRA, 2005; FOLLE; TEIXEIRA, 2012; CARVALHO, 2015; MAFFEI, 2015; MOREIRA *et al.*, 2017; ANISZEWSKI *et al.*, 2019).

No ensino médio, um dos maiores indicadores para a desmotivação nas aulas é a falta de novos conteúdos, já que estes são praticamente os mesmos desde a educação básica (CHICATI, 2000; MOREIRA *et al.*, 2017). A predominância do esporte faz com que grande parte dos alunos não se sintam atendidos em suas necessidades, sendo obrigados a apenas reproduzir gestos e orientações, ao invés de uma intervenção crítica, reflexiva e qualitativa (PEREIRA; MOREIRA, 2005).

Maffei (2021) cita motivos pessoais, pedagógicos e estruturais como desmotivadores em escolares do ensino médio. Indo além, o autor destaca a importância do professor como mediador da motivação no processo de aprendizagem. Para ele, o professor ao escolher estratégias e conteúdos excludentes, repetitivos e desinteressantes, não mobilizam o suficiente os alunos.

Entre meninos e meninas, normalmente as aulas de Educação Física tendem a serem mais desmotivantes para as meninas, já que elas possuem menor poder de escolha das atividades a serem ministradas e os conteúdos de esportes tradicionais privilegiam os meninos, que são mais estimulados culturalmente e tem maior domínio dessas atividades, gerando um ambiente competitivo e de privilégio aos mais habilidosos, que tende a inibir e restringir a participação feminina devido ao baixo senso de competência nesses esportes (ANISZEWSKI *et al.*, 2019).

A maior desmotivação no público feminino também é notada nas aulas de Educação Física de uma escola particular, em que a maioria dos meninos acham as aulas, majoritariamente de esportes tradicionais, motivantes, enquanto as meninas não. A falta de diálogo com o professor e o conteúdo das aulas são os principais fatores para a não participação (BIDUTTE, 2001).

A figura do professor de Educação Física como mediador motivacional fundamental para a aderência dos alunos às aulas é consenso entre diversos estudos na área (PIZANI *et al.*, 2016). É ele o responsável por criar um ambiente agradável e não competitivo, atingindo todos os públicos e interesses, motivando os alunos intrinsecamente (MOREIRA *et al.*, 2017).

O desinteresse dos alunos é um dos motivos que podem vir a impedir o próprio professor de se motivar em suas práticas pedagógicas. Aliado ao baixo reconhecimento profissional, remuneração inadequada, infraestrutura precária e o pouco tempo de aula, a desmotivação dos alunos pode ser um dos fatores que desestimulam os docentes a continuar na profissão (BATISTA *et al.*, 2019).

Maffei (2015) indica que a Educação Física transcende a simples reprodução de gestos corporais e que a ação pedagógica do professor deve ser pautada na superação do apenas “fazer corporal”, em uma prática contextualizada, crítica e reflexiva. O professor precisa analisar a realidade e o contexto que se insere, e encontrar caminhos, através da atualização de conteúdos e temas que tratem questões contemporâneas. Ou seja, não é suficiente apenas praticar, é importante pensar sobre

o que essas atividades significam e como elas se relacionam com a cultura e o próprio corpo, superando a prática acrítica e fazendo o aluno participar ativamente na construção do conhecimento.

Para isso ser possível, é necessário que a motivação intrínseca, aquela que possibilita o aluno a participar de forma espontânea e voluntária, seja cativada pelo docente, já que esse tipo de motivação é a mais desejada na educação por proporcionar o desenvolvimento da autonomia e personalidade (CAETANO; JANUÁRIO, 2009). Dessa forma, as aulas precisam ser desafiadoras em grau correto para não gerar frustração e desinteresse (PIZANI *et al.*, 2016).

Ações como feedback positivo, metas orientadas para a tarefa, foco no processo e não no resultado, participação na construção do conhecimento, dar autonomia de escolhas, recompensas, planejamento baseado nas individualidades e interesses dos alunos, são essenciais para despertar o interesse dos escolares (ALDERMAN *et al.*, 2006; PIZANI *et al.*, 2016; MOREIRA *et al.*, 2017). Assim, alunos intrinsecamente motivados tem maior possibilidade de perceber suas experiências como positivas e permanecer nas práticas corporais (ALDERMAN *et al.*, 2006).

2 METODOLOGIA

2.1 DELINEAMENTO DO ESTUDO

Trata-se de um estudo transversal, com amostra coletada através do Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa e Ego (TEOSQ) adaptado para a Educação Física escolar, composto por 13 afirmações, que mensuram a motivação orientacional para Tarefa ou Ego, validado pela literatura explorada.

2.2 AMOSTRA

A amostra constituiu-se por 171 alunos, cadastrados entre ensino fundamental e ensino médio, pertencentes da rede de ensino municipal, estadual ou privada da cidade de Bauru, com idade média de $14,60 \pm 1,24$ anos, sendo 91 participantes do sexo feminino e 80 participantes do sexo masculino.

Foram entrevistados 104 (60,8%) alunos do ensino fundamental e 67 (39,2%) alunos do ensino médio. Na rede de ensino municipal, 44 alunos (25,7%) responderam ao questionário, acompanhados por 86 (50,3%) alunos da rede estadual e 41 (24%) alunos da rede particular.

Foi usado como critério para seleção de participantes estar registrado nos anos finais do ensino fundamental (oitavo e nono ano) ou no ensino médio, ou seja, alunos entre 13 e 17 anos de idade.

2.3 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi encaminhado e aprovado (CAAE: 29677620.0.0000.5398 sob parecer nº 3.942.624) pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus Bauru.

Todos os entrevistados tiveram sua participação concedida pelos responsáveis mediante assinatura prévia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Os escolares que se enquadravam nos critérios para a participação da pesquisa foram entrevistados *in loco*, individualmente, para assegurar que não houvesse interferência nos resultados. O tempo despendido para preenchimento do formulário foi de, aproximadamente, 5 minutos.

2.4 INSTRUMENTOS

2.4.1 Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa e Ego

Desenvolvido por Duda (1992), traduzido e adaptado para a língua português-brasileiro por Hirota e De Marco (2006), adaptado e validado para às aulas de Educação Física escolar com adolescentes entre treze e dezessete anos de idade por Silva (2023), o instrumento “Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa ou Ego – TEOSQ (*TASK AND EGO ORIENTATION IN SPORT QUESTIONNAIRE*)” permite identificar a orientação motivacional com a finalidade de avaliar as diferenças individuais em perspectiva do objetivo de realização de uma tarefa.

Adaptado a prática de esportes ou atividades físicas (prática esportiva, competição, treinamento esportivo ou aulas de Educação Física escolar), o instrumento é capaz de detectar se o indivíduo é determinado a ser orientado para Tarefa ou para o Ego (DUDA, 1992; SILVA, 2023).

O questionário permite identificar a orientação motivacional de estudantes frente a execução de uma tarefa, ou seja, os participantes da pesquisa se veem frente a prática relaciona a aula de Educação Física e avaliam o quão bem sucedido são perante essa atividade.

O TEOSQ é composto por 13 afirmações de escala tipo *Likert* de 5 pontos, sendo: 1. Nunca, 2. Poucas vezes, 3. Algumas vezes, 4. Muitas vezes e 5. Sempre. Do total de questões, 6 correspondem ao contexto de orientação para o ego, medo do fracasso ou motivação extrínseca e, as outras 7 questões, correspondem a orientação para Tarefa, expectativa de êxito ou motivação intrínseca (THOMAS e NELSON, 2012).

Cada orientação recebe um tratamento estatístico. Para a orientação Tarefa, as sete questões correspondem a um escore máximo a ser pontuado de 35 pontos e o mínimo de 7 pontos, uma vez que cada questão tem variação de pontos entre 1 e 5 dentro da escala *Likert*, estes pontos são derivados da soma das respostas das questões (Q) ($Q2 + Q5 + Q7 + Q8 + Q10 + Q12 + Q13 =$ escore de tarefa). Para

a orientação para o ego, o escore máximo será de 30 pontos e mínimo de 6 pontos, já que para esta orientação temos 6 questões ($Q1 + Q3 + Q4 + Q6 + Q9 + Q11 =$ escore de ego).

É possível analisar os resultados através do cálculo da média de cada orientação, em que o resultado se dá pela divisão do escore pelo número de questões, ou seja, na orientação para Tarefa dividimos o escore por 7; na orientação para Ego dividimos o escore por 6.

2.5 ANÁLISE DE DADOS

Para a análise estatística, utilizou-se o software estatístico SPSS 27.0 para Windows. Inicialmente, o teste de Shapiro-Wilk foi utilizado para testar a normalidade da amostra. Em seguida, a estatística descritiva (média, desvio-padrão e mediana) foi utilizada para descrever a população. Posteriormente, aplicou-se o teste de Wilcoxon para verificar a diferença entre as médias da amostra para Tarefa e Ego. O teste U de Mann-Whitney foi utilizado para verificar diferença entre meninas e meninos da amostra. Por fim, aplicou-se a análise de ANOVA *one-way* e o teste post-hoc de Bonferroni para encontrar diferenças entre grupos de ensino.

3 RESULTADOS

A tabela 1 mostra a análise do teste à normalidade de Shapiro-Wilk, cujo resultado indica que os dados não seguem uma distribuição normal para as variáveis Tarefa e Ego ($p < .001$) da amostra geral ($n = 171$).

Tabela 1. Teste à Normalidade (Shapiro-Wilk)

	W	p
Tarefa	0.758	<.001
Ego	0.823	<.001

Nota. O valor de $p < .001$ significa que os dados não seguem uma distribuição normal.

A tabela 2 mostra uma análise descritiva dos participantes ($n = 171$). A amostra foi composta por escolares, com idade média de $14,6 \pm 1,24$ anos, sendo 91 (53,2%) meninas e 80 (46,8%) meninos. Do total da amostra, 44 alunos estavam registrados em escola municipal, 86 em escola estadual e 41 em escola privada. A maioria dos alunos (104) estavam registrados no ensino fundamental, enquanto o restante (67) pertenciam ao ensino médio.

Tabela 2. Dados demográficos da amostra de estudo ($N = 171$).

	Idade	Gênero	Grau de Ensino
Geral ($N = 171$)	$14,6 \pm 1,24$	Fem – 53,2% ($N = 91$) Masc – 46,8% ($N = 80$)	EF – 60,8% ($N = 104$) EM – 39,2% ($N = 67$)

Escola Municipal (N = 44)	13,7 ± 0,66	Fem – 15,8% (N = 27) Masc – 10,0% (N = 17)	EF – 25,7% (N = 44) EM – 00,0% (N = 00)
Escola Estadual (N = 86)	14,9 ± 1,28	Fem – 25,1% (N = 43) Masc – 25,1% (N = 43)	EF – 24,6% (N = 42) EM – 25,7% (N = 44)
Escola Privada (N = 41)	14,8 ± 1,23	Fem – 12,3% (N = 21) Masc – 11,7% (N = 20)	EF – 10,5% (N = 18) EM – 13,5% (N = 23)

Nota. **Fem** – Gênero feminino; **Masc** – Gênero masculino; **Esc** – Escola; **EF** – Ensino fundamental; **EM** – Ensino Médio.

Na tabela 3, estão dispostos os dados comparativos entre Tarefa e Ego da amostra geral. Nela, podemos observar a média, desvio padrão, mediana e o teste de Wilcoxon, que revela diferença estatisticamente significativa entre Tarefa e Ego da amostra ($p < .001$). Esse resultado indica que os alunos tendem a serem orientados para Tarefa nas aulas de Educação Física escolar.

Tabela 3. Análise descritiva das médias para Tarefa e Ego da amostra geral (N = 171).

	Tarefa	Ego
N	171	171
Média	3,59	2,69
Desvio padrão	0,591	0,761
Mediana	4	3
Mínimo	2	1
Máximo	5	5
25º percentil	3.00	2.00
50º percentil	4.00	3.00
75º percentil	4.00	3.00
Teste W de Wilcoxon	$p < .001$	$p < .001$

Nota. Autoria própria.

Na tabela 4, estão dispostos os resultados das variáveis Tarefa e Ego em relação ao gênero. Foi utilizado o teste U de Mann-Whitney para comparação das médias entre meninas e meninos, que não apontou diferenças estatisticamente significativa entre as médias ($p > 0,05$).

Tabela 4. Comparação entre gênero para Tarefa e Ego. Médias, DP, mediana e teste U de Mann-Whitney para comparação entre as médias.

Gênero	n	Orientação			
		Tarefa		Ego	
		média ± DP	mediana	média ± DP	mediana
Feminino	91	3,55 ± 0,50	3,57	2,60 ± 0,68	2,50
Masculino	80	3,62 ± 0,49	3,57	2,68 ± 0,74	2,50
Mann-Whitney	p	0,467 > 0,05		0,632 > 0,05	

Nota. $p > 0,05$ não indica diferença significativa entre gênero.

Na tabela 5, estão dispostos os dados comparativos entre os grupos divididos pela rede de ensino. A análise realizada com o teste post-hoc de Bonferroni não mostrou diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para Tarefa entre a Escola Municipal, Estadual ou Particular. Entretanto, o teste demonstrou que houve diferença estatisticamente significativa ($p < 0,05$) para Ego entre Escola

Municipal e Escola Particular, e entre Escola Estadual e Escola Particular. Não houve diferenças significativas para Ego entre Escola Municipal e Escola Estadual.

Tabela 5. Comparação entre Tarefa e Ego nas diferentes redes de ensino.

	Geral (N = 171)	Escola Municipal (N = 44)	Escola Estadual (N = 86)	Escola Particular (N = 41)
Tarefa	3,59 ± 0,59	3,55 ± 0,42	3,64 ± 0,53	3,48 ± 0,49
Ego	2,69 ± 0,76	2,40 ± 0,69*	2,48 ± 0,52***	3,21 ± 0,78

Nota. * – Denota diferença estatística ($p < 0,05$) entre a Escola Municipal e Escola Particular; ** – Denota diferença estatística ($p < 0,05$) entre a Escola Municipal e Escola Estadual; *** – Denota diferença estatística ($p < 0,05$) entre a Escola Estadual e Escola Particular.

4 DISCUSSÃO

Os achados deste estudo mostram uma tendência dos escolares de orientação motivacional à Tarefa, isto é, os alunos possuem uma alta motivação intrínseca, característica daqueles que almejam aprendizagem e realização a partir da sua competência, demonstrando otimismo e persistência, encarando o insucesso como parte do processo de aprendizagem. Nessa orientação, o indivíduo busca desenvolvimento pessoal e superação de desafios próprios (NICHOLLS, 1984; WEINBERG; GOULD, 2017). Apesar de contextos diferentes, os resultados do presente estudo corroboram com outros que indicam uma tendência para orientação à Tarefa (BERLEZE; VIEIRA; KREBS, 2002; MIRANDA; FILHO; NERY, 2006; CAMARGO; HIROTA; VERARDI, 2008; HIROTA *et al.*, 2013; SILVA, 2023).

Esse resultado pode indicar a superação da predominância das aulas de esportes tradicionais que propiciam ambientes altamente competitivos e de privilégios aos mais habilidosos no âmbito escolar. Estudos demonstram que a orientação à Ego é prevalecente apenas em contextos de alto rendimento e de competitividade, em que há uma clara necessidade em ser superior e vencer adversários (MIRANDA; FILHO; NERY, 2006; HIROTA *et al.*, 2013).

Estudos relatam a importância da motivação intrínseca como primordial para que as crianças tenham maior probabilidade de persistirem e de realizar mais tarefas do que as que requerem fatores externos (BERLEZE; VIEIRA; KREBS, 2002; ALDERMAN *et al.*, 2006). Entretanto, para a conquista da motivação intrínseca, torna-se extremamente necessário que os sentimentos de competência, autonomia e pertencimento sejam desenvolvidos nos escolares.

Destarte, destaca-se a importância do professor de Educação Física como mediador da motivação no processo de aprendizagem. O docente deve criar ações pedagógicas orientadas à Tarefa, isto é, que sejam interessantes e cativantes ao discente, criando um ambiente agradável e não competitivo, com tarefas desafiadoras no nível correto, que possibilite-o a experimentar o sentimento

de competência e autonomia, para que suas reações e atitudes sejam positivas, tornando-o confortável para expressar seus comportamentos intrínsecos e, consequentemente, maximizando seu envolvimento nas atividades (REZENDE, 2000; CAETANO; JANÚARIO, 2009; RUTTEN *et al.*, 2012; WALLHEAD *et al.*, 2014; PIZANI *et al.*, 2016; MOREIRA *et al.*, 2017; MAFFEI, 2021).

O presente estudo não encontrou diferenças significativas entre meninos e meninas nas variáveis Tarefa e Ego. Ao contrário, as médias de ambos se encontram muito próximas em Tarefa (3,55 para meninas e 3,62 para meninos) e em Ego (2,60 para meninas e 2,68 para meninos). Esse achado corrobora com a ideia de superação da predominância das aulas de esportes tradicionais, já que a literatura explorada indica que as principais diferenças de orientação motivacional entre gênero nas aulas de Educação Física se devem à competitividade e, consequentemente, à exclusão (REZENDE, 2000; ANISZEWSKI *et al.*, 2019; 2023).

Diferente dos meninos, as meninas compreendem a competição de maneira aversiva, enquanto os meninos têm maior satisfação nas atividades competitivas por perceberem uma relação cultural ao atribuírem êxito à capacidade ou habilidade e por entenderem a competição como uma relação direta com suas expectativas masculinas (REZENDE, 2000). Nesse contexto, os meninos tendem a serem mais orientados à Ego do que as meninas (REZENDE, 2000; SILVA, 2023), o que não acontece no presente estudo.

De modo geral, esperava-se não encontrar diferenças estatisticamente significativas entre as redes de ensino. Entretanto, os achados pertinentes a diferença de orientação para Ego entre escola Municipal e Particular, Estadual e Particular, até o momento, não foram discutidas em estudos anteriores. Esse resultado pode indicar que os escolares registrados em rede particular enfrentam maiores pressões competitivas ou maior necessidade de validação externa, que vão além do ambiente escolar e das aulas de Educação Física, podendo ter relação com o ambiente familiar, em uma provável expectativa de desempenho acadêmico, tendo em vista os elevados custos da educação privada.

5 CONCLUSÃO

O presente estudo investigou a orientação motivacional para Tarefa e Ego de alunos pertencentes aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Os resultados revelam que, de maneira geral, os estudantes possuem tendência à orientação Tarefa, ou seja, possuem motivação intrínseca elevada, característica daqueles que almejam aprendizagem e realização a partir da sua competência, demonstrando otimismo e persistência, encarando o insucesso como parte do processo de aprendizagem.

Os achados demonstram que não há diferenças para Tarefa e Ego nas aulas de Educação Física escolar entre meninos e meninas. Esse resultado pode indicar o emprego de ações pedagógicas eficazes na promoção de uma aprendizagem igualitária, promovendo a ruptura dos esportes tradicionais nas aulas.

Por outro lado, o estudo demonstrou maior tendência à orientação Ego para alunos do ensino particular, quando comparado com alunos de escola municipal e estadual. Esse dado indica que os alunos da escola particular possuem maior motivação extrínseca, isto é, características ressaltadas para individualismo e tarefas com menor grau de dificuldade.

Destarte, é necessário prudência para analisar esses dados, devido à escassez de estudos comparando esses grupos. Esse resultado pode indicar que os escolares registrados em rede particular enfrentam maiores pressões competitivas ou maior necessidade de validação externa.

O estudo ainda destaca a importância do professor de Educação Física como mediador fundamental na promoção dos sentimentos de competência, autonomia e pertencimento nos escolares. Esses sentimentos são primordiais para conquistar motivação intrínseca, responsável por maior envolvimento nas atividades.

Como limitação do estudo, destaca-se a escassez de estudos nacionais utilizando a ferramenta adaptada para o ambiente escolar, limitando possíveis inferências dentro do contexto da Educação Física no sistema educacional.

Propõe-se novas investigações para compreender, de maneira aprofundada, sobre os motivos pelos quais o estudo apontou diferença entre escolares da rede pública e privada.

Por fim, o trabalho colabora com novas perspectivas sobre a motivação dos alunos e como o docente pode planejar suas ações pedagógicas com base nos interesses e expectativas destes.

REFERÊNCIAS

- AHERN, J.; SANDMANN, A. Literature and history—a focus on the era of the Great Depression and World War II (1929-1945). *The Social Studies*, v. 88, n. 6, p. 277-282, 1997.
- ALDERMAN, B. L.; BEIGHLE, A.; PANGRAZI, R. P. Enhancing motivation in physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, v. 77, n. 2, p. 41-51, 2006.
- ANISZEWSKI, E. et al. (A)motivation in physical education classes and satisfaction of competence, autonomy and relatedness. *Journal of Physical Education*, v. 30, n. 1, e3052, 2019.
- ANISZEWSKI, E.; HENRIQUE, J. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de educação física no ensino fundamental. *Educação em Revista*, v. 39, e36854, 2023.
- BATISTA, F. L.; CARDOSO, V. D.; NICOLETTI, L. P. O professor de educação física escolar e a influência da motivação em sua prática pedagógica. *Revista Educação em Debate*, v. 41, n. 80, p. 172-184, 2019.
- BERLEZE, A.; VIEIRA, L. F.; KREBS, R. J. Motivos que levam crianças à prática de atividades motoras na escola. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 13, n. 1, p. 99-107, 2002.
- BETTI, M. A versão final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): menos virtudes, os mesmos defeitos. *Revista Brasileira de Educação Física Escolar*, v. 1, n. 2, 2018.
- BETTI, M. Educação Física e sociedade: a Educação Física na escola brasileira. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2020.
- BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. *Motriz*, v. 9, n. 3, p. 135-142, 2003.
- BIDUTTE, L. C. Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 5, n. 2, p. 49-58, 2001.
- BRASIL. Decreto nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF: MEC, 2018.
- CAETANO, A.; JANÚARIO, C. Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. *Pensar a Prática*, v. 12, n. 2, p. 1-12, 2009.
- CAMARGO, F. P.; HIROTA, V. B.; VERARDI, C. E. L. Orientação motivacional na aprendizagem esportiva do futsal na escola. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, v. 7, n. 3, 2008.

CASTELLANI, L. F. Educação Física no Brasil: a história que não se conta. 18. ed. Campinas: Papirus, 2010.

CHICATI, K. C. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. Revista da Educação Física/UEM, v. 11, n. 1, p. 97-105, 2000.

CARVALHO, L. C. V. Fatores para a motivação ou desmotivação à participação nas aulas de Educação Física. RBFF - Revista Brasileira de Futsal e Futebol, v. 7, n. 27, p. 548-553, 2015.

COX, A. E.; SMITH, A. L.; WILLIAMS, L. Change in physical education motivation and physical activity behavior during middle school. The Journal of Adolescent Health, v. 43, n. 5, p. 506-513, 2008.

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.

DARIDO, S. C. Educação física na escola: realidade, aspectos legais e possibilidades. In: Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 16, p. 127-140, 2012.

DEMIREL, D. H.; YILDIRAN, I. The philosophy of physical education and sport from ancient times to the Enlightenment. European Journal of Educational Research, v. 2, n. 4, p. 191-202, 2013.

DEMYANOVA, L. et al. Role of physical education in antique educational system. E3S Web of Conferences, v. 210, 2020.

DUDA, J. L. Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In: ROBERTS, G. C. (Org.). Motivation in sport and exercise. Champaign: Human Kinetics Books, 1992. p. 57-91.

FERREIRA, H. S.; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. Física y Deportes, v. 18, n. 182, 2013.

FIGUEIREDO, J. F.; HUNGER, D. A. C. F. A relevância do conhecimento histórico das ginásticas na formação e atuação do profissional de Educação Física. Motriz, v. 16, n. 1, p. 189-198, 2010.

FOLLE, A.; TEIXEIRA, F. A. Motivação de escolares das séries finais do ensino fundamental nas aulas de educação física. Revista da Educação Física/UEM, v. 23, n. 1, p. 37-44, 2012.

GHIRALDELLI, P. J. Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

GOELLNER, S. V. O Método Francês e a Educação Física no Brasil: da caserna à escola. Porto Alegre: Grecco, 2021.

HIROTA, V. B.; DE MARCO, A. Identificação do clima motivacional em escolas públicas e particulares na aprendizagem esportiva no futebol de campo: um estudo piloto. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 20, n. 5, p. 415, 2006.

HIROTA, V. B. et al. Avaliação da orientação motivacional de metas na modalidade do futebol. Motrivivência, n. 40, p. 67-79, 2013.

HIROTA, V. B.; VERARDI, C. E. L.; DE MARCO, A. TEOSQ factorial exploration of youth Brazilian soccer players. *Journal of Physical Education and Sport*, v. 17, n. 1, p. 355, 2017.

HIROTA, V. B. et al. Aplicação de instrumento de motivação em para-atletas da bocha adaptada: um estudo piloto. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, v. 16, n. 2, p. 8-15, 2016.

JUNIOR, E. G.; LOVISOLO, H. R. A Educação Física e concepções higienistas sobre raça: uma reinterpretação histórica da Educação Física brasileira dos anos de 1930. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, v. 5, n. 3, 2005.

JUNIOR, O. G. S.; BORGES, C. N. F. O campo da educação e o ensino da educação física escolar: encontrando relações. *Revista Biomotriz*, v. 13, n. 2, p. 114-129, 2019.

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 24, n. 62, p. 162-173, 2013.

MAFFEI, W. S. Educação Física frente aos desafios da mudança. *Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação*, v. 17, n. 1, 2015.

MAFFEI, W. S.; REIS, G. S.; VERARDI, C. E. L. O perfil e a evasão das aulas de educação física na perspectiva dos alunos do ensino médio. *e-Mosaicos*, v. 10, n. 25, p. 22-41, 2021.

MILAGRES, P.; SILVA, C. F.; KOWALSKI, M. O higienismo no campo da Educação Física: estudos históricos. *Motrivivência*, v. 30, n. 54, p. 160-176, 2018.

MIRANDA, R.; FILHO, M. B.; NERY, L. C. P. Orientação tarefa-ego em nadadores: comparações de gênero e níveis de performance. *Revista Brasileira de Psicologia do Esporte e do Exercício*, v. 0, p. 68-82, 2006.

MONTERO, Á. M. Sports training in ancient Greece and its supposed modernity. *Journal of Human Sport and Exercise*, v. 15, n. 1, p. 163-176, 2020.

MOREIRA, C. H. et al. Motivação de estudantes nas aulas de educação física: um estudo de revisão. *Corpoconsciência*, v. 21, n. 2, p. 67-79, 2017.

MOSNEAG, H.; BULDUS, C. F. Sports contests, games and physical exercises on the territory of the Roman Empire. *Studia Universitatis Babes-Bolyai Education Artis Gymnasticae*, v. 61, n. 2, p. 97-111, 2016.

NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, v. 91, n. 3, p. 328-346, 1984.

NUNES, A. C. S.; MIGUEL, M. E. B. A Educação Física na ditadura militar: uma abordagem tecnicista. *Revista Intersaberes*, v. 16, n. 39, p. 1315-1328, 2021.

PEREIRA, R. S.; MOREIRA, E. C. A participação dos alunos do ensino médio em aulas de educação física: algumas considerações. *Revista da Educação Física/UEM*, v. 16, n. 2, p. 121-127, 2005.

PIZANI, J. et al. (Des)motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016.

REZENDE, J. B. Estudo comparativo de três instrumentos para a avaliação da motivação em educação física: GMR, TEOSQ e PCSQ. 2000. 71 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

RUTTEN, C.; BOEN, F.; SEGHERS, J. How school social and physical environments relate to autonomous motivation in physical education: the mediating role of need satisfaction. *Journal of Teaching in Physical Education*, v. 31, n. 3, p. 216-230, 2012.

SILVA, A. C. Reflexões historiográficas sobre a Educação Física militarista. *Educación Física y Deportes*, v. 17, n. 172, 2012.

SILVA, T. F. R. Adaptação, dados de precisão e evidências de validade do instrumento de motivação (task and ego orientation in sport questionnaire – TEOSQ): um estudo nas aulas de educação física escolar. 2023. 77 f. Tese (Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2023.

SILVA, T. S. et al. A importância da Educação Física escolar no desenvolvimento motor de crianças nos anos iniciais do ensino fundamental. *Educación Física y Deportes*, v. 16, n. 156, 2011.

SOARES, E. R. Educação Física no Brasil: da origem até os dias atuais. *Educación Física y Deportes*, v. 17, n. 169, 2012.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. Métodos de pesquisa em atividade física. Tradução de Ricardo Demétrio de Souza Petersen. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

TODOROV, J. C.; MOREIRA, M. B. O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, v. 7, n. 1, p. 119-132, 2005.

WALLHEAD, T. L.; GARN, A. C.; VIDONI, C. Effect of a Sport education program on motivation for physical education and leisure-time physical activity. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, v. 85, n. 4, p. 478-487, 2014.

WEINBERG, R. S.; GOULD, D. Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2017.