UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTE

O clima motivacional nas práticas pedagógicas do esporte educacional

Aline Dessupoio Chaves

São Paulo

2015

ALINE DESSUPOIO CHAVES

O clima motivacional nas práticas pedagógicas do esporte educacional

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Área de Concentração: Pedagogia do Movimento Humano

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

São Paulo

2015

Catálogo da Publicação
Serviço de Biblioteca
Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo

Chaves, Aline Dessupoio

O clima motivacional nas práticas pedagógicas do esporte educacional / Aline Dessupoio Chaves. – São Paulo : [s.n.], 2015.
171p.

Tese (Doutorado) - Escola de Educação Física e Esporte da
Universidade de São Paulo.

Orientador: Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz

1. Esporte educacional 2. Clima motivacional 3. Prática pedagógica I. Título.

FOLHA DE APROVAÇÃO

Autor: CHAVES, Aline Dessupoio.

Título: O clima motivacional nas práticas pedagógicas do esporte educacional.

Tese apresentada à Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Data: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr.: _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

Prof. Dr.: _____	Instituição: _____
Julgamento: _____	Assinatura: _____

*À minha família, exemplo de amor e de valores, agradeço
pela compreensão, amor, presença e incansável apoio nesta
longa caminhada em busca de um sonho.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que por meio de sua presença, luz e força sempre me abençoa, ampara e capacita para alcançar tudo aquilo que busco.

Aos meus pais, Paulo César e Marília, que por meio de uma vida de dedicação, de amor e de trabalho sempre possibilitaram a mim e às minhas irmãs a oportunidade de realizar nossos sonhos e conquistas. Amo vocês!

Às minhas queridas irmãs, Amanda e Ana Paula, que torceram por mim todo o tempo. Vocês são meus exemplos de bondade e de caráter, por isso as admiro tanto!

Aos meus amados avós, Henrique e Elza, que me ajudaram a acreditar que este sonho era possível e por cuidar de nossa família com tanto amor. Sou privilegiada por ter vocês!

Ao meu marido, Ronaldo, que esteve ao meu lado durante esse percurso com muito amor, paciência e apoio incondicional. Amo você!

Aos meus padrinhos, tia Mariza e tio Sérgio que sempre contribuíram para minha educação e formação humana. Essa vitória também é de vocês!

A todos familiares que estiveram comigo nessa caminhada e torceram por mim em todos os momentos, meus sinceros agradecimentos!

Aos meus professores de natação, tia Denize, tio Gustavo, em especial ao Gerson Moreira de Oliveira que desde a minha infância, mostraram que o Esporte pode ser um meio de educar. Vocês sempre serão uma inspiração na minha atuação profissional. A vocês, profunda gratidão!

Ao Prof. Dr. Edson Vieira da Fonseca Faria, que me possibilitou a vivência da prática docente através da monitoria na graduação, obrigada por ter despertado em mim a paixão por ensinar!

Ao saudoso Prof. Dr. Manoel José Tubino (*in memoriam*), que me ensinou o que é o fenômeno do Esporte, com toda sua humildade e amor pela docência, agradeço por tudo que você representou na minha vida!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz, pela oportunidade de realizar este estudo, por acreditar em mim e pela contribuição para o meu crescimento científico e intelectual. Agradeço imensamente!

À Prof^a. Dr. Michele Viviane Carbinatto pelo exemplo de persistência, determinação, coragem e competência. Minha grande amiga e parceira profissional, nunca terei palavras para agradecer você por tudo!

À Prof^a. Vilma Leni Nista-Piccolo que, além de oportunizar a realização do doutorado, tornou-se uma querida amiga. Saiba que sua competência tornou-se um referencial nesta jornada pelo conhecimento.

À Prof^a. Myrian Nunomura por quem serei sempre grata pela receptividade, desde a minha chegada à USP e por toda contribuição nesta etapa da minha formação acadêmica. Espero que venham mais estudos!

Aos professores de toda a minha vida, em especial, aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), que tornaram o cansaço de cada viagem pequeno perto dos ensinamentos proporcionados, muito obrigada!

Aos professores da Banca Examinadora, agradeço por suas preciosas considerações ao presente trabalho e generosas sugestões de aprimoramento.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade de São Paulo (USP), que sempre, com amabilidade, tornaram esse processo mais agradável!

Aos meus amigos, em especial, à Semira Brum Ribeiro, não só pela hospitalidade, mas pelo carinho, sorriso e bom humor constantes, mesmo depois de um longo plantão. Amizade para toda a vida!

Aos integrantes do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar – USP, pelas ricas trocas de experiências, por tecerem valiosas considerações ao meu projeto, principalmente, fazendo-me enxergar o Esporte além do que eu compreendia.

A todos os membros do NUCORPO, em especial aos professores Dr. Wagner Wey Moreira, Dr^a. Regina Simões e Ms. Suziane Peixoto dos Santos-Naves, pelo companheirismo e amizade, tornando a caminhada na Universidade Federal do Triângulo Mineiro mais prazerosa e leve!

Enfim, agradeço aos dirigentes, aos alunos e aos professores do CEMEA - Boa Vista, que gentilmente, participaram desta pesquisa, contribuindo para o aprofundamento dos meus conhecimentos acerca do Esporte. Obrigada de coração!

Enquanto estiver vivo, sinta-se vivo.
Se sentir saudades do que fazia, volte a fazê-lo.
Não viva de fotografias amareladas...
Continue, quando todos esperam que desistas.
Não deixe que enferruje o ferro que existe em você.
Faça com que em vez de pena, tenha respeito por você.
Quando não conseguir correr através dos anos, trote.
Quando não conseguir trotar, caminhe.
Quando não conseguir caminhar, use uma bengala.
Mas nunca se detenha.

Madre Teresa de Calcutá

RESUMO

CHAVES, A. D. **O clima motivacional nas práticas pedagógicas do Esporte Educacional**. 2015. 171 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

As Práticas Esportivas Educacionais (PEEs), oferecidas em algumas escolas e em outros espaços, devem ser abordadas na perspectiva do Esporte Educacional, e a prática pedagógica dos professores deve ser pautada em ações que motivem os alunos e produzam autonomia, tomada de decisão e prazer. O objetivo do presente estudo foi investigar como ocorrem as Práticas Esportivas Educacionais (PEEs), a partir: a) do clima motivacional percebido pelos alunos participantes das PEEs; b) da percepção dos professores em relação ao seu papel educacional e motivacional nas aulas das PEEs; e c) do clima motivacional das aulas das PEEs. O estudo foi desenvolvido como uma pesquisa de natureza descritiva, com delineamento qualitativo e quantitativo, através de três delineamentos: 1) o clima motivacional dos alunos das PEEs, na qual foi aplicado o Questionário do Esporte de orientação para Tarefa ou Ego traduzido, adaptado e validado por Hirota e De Marco (2006), a uma amostra intencional de alunos do Centro Municipal de Educação Avançada - CEMEA de Uberaba – MG, entre 10 e 14 anos de idade, de ambos os sexos, praticantes de pelo menos uma das modalidades do PROETI (Programa de Tempo Integral); 2) a percepção dos professores das PEEs do seu papel educacional e motivacional, estudo que contou com a análise do documento norteador do Programa PROETI, entrevista com os professores do programa e observação das aulas em relação aos aspectos educacionais do esporte; 3) o clima motivacional nas aulas das PEEs, no qual foram observadas as aulas utilizando o instrumento Target como referência para verificar a orientação dada pelos professores. Os dados do questionário foram tabulados e analisados através do software SPSS-DATA EDITOR (versão 21.0 for Windows). As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas segundo a Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Para as observações, foi utilizada a técnica de “Registro de Evento” de Fagundes (2006) caracterizada pela contagem de frequência das vezes em que os comportamentos investigados se repetem, dentro de um intervalo determinado. Após a realização destas investigações, foi realizada a triangulação entre os resultados, visando a uma inter-relação entre os dados obtidos, com o objetivo de entender melhor o fenômeno estudado. Participaram do Estudo 1, 118 praticantes de modalidades esportivas, cujos resultados demonstraram que o clima motivacional deles é orientado para a tarefa. No Estudo 2, o documento norteador do PROETI aponta para o ensino do Esporte Educacional com o objetivo de formação; os professores motivam seus alunos através de atividades recreativas, percebem a motivação dos alunos pelas suas atitudes, utilizam um padrão tradicional de aula e, embora trabalhem aspectos educacionais nas aulas, não conseguem identificá-los na prática; e as atividades propostas enfocam, principalmente, o princípio da corresponsabilidade. No Estudo 3, verificamos que o clima motivacional das aulas é orientado para a aprendizagem. Concluímos que, embora, o documento norteador do projeto, os alunos e as aulas apontem para uma mesma orientação, no caso para a tarefa ou aprendizagem, os professores não têm muita consciência de sua ação no ensino do Esporte Educacional.

Palavras-chave: Prática Esportivas Educacionais. Esporte Educacional. Clima Motivacional.

ABSTRACT

CHAVES, A. D. **O clima motivacional nas práticas pedagógicas do Esporte Educacional**. 2015. 185 f. Tese (Doutorado) – Escola de Educação Física e Esportes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

The Educational Sports Practices program (PEEs), offered in some schools and other areas, must be addressed according to the Educational Sports program, and the teaching pedagogical practices used should be based on actions that motivate students and develop their autonomy, decision-making skills and promote enjoyment. The objective of this study was to investigate how the Educational Sports Practices (PEEs) happen through: a) the motivational climate perceived by PEEs participants; b) the teachers' perception of their educational and motivational role in the PEEs classes; c) the motivational climate of PEEs classes. The study was conducted as a descriptive research with qualitative and quantitative plans, through three outlines: 1) the motivational climate of PEEs students, in which we applied the Task and Ego Orientation in Sports Questionnaire, translated, adapted and validated by Hirota & De Marco (2006), to an intentional sample of students from the Municipal Center of Advanced Education – CEMEA – in Uberaba - MG, aged between 10 and 14 years old, from both sexes, and who do sports on the Full Time Program (PROETI); 2) the perception of PEEs teachers of their educational and motivational roles, which included the analysis of the PROETI guidance document, interview with the program's teachers and observation of classes focusing on the educational aspects of sports; 3) the motivational climate in PEEs classes, by observing classes and using the Target instrument as a reference to check instructions given by teachers. The questionnaire data was tabulated and analyzed using the SPSS-DATA EDITOR software (version 21.0 for Windows). Interviews were recorded, transcribed and analyzed according to Content Analysis (Bardin, 2011). In the observations we used the "Event Log" technique by Fagundes (2006) which is characterized by the frequency count of the times the investigated behavior is repeated at given intervals. After conducting these investigations, triangulation of the results was performed aiming at an inter-relationship between the data obtained in order to better understand the phenomenon studied. Study 1 results showed that the motivational climate of the 118 sports participants in it is task-oriented. In Study 2, the PROETI guidance document aims at Educational Sports for teachers' formation; teachers motivate their students through recreational activities, realize students' motivation by their attitudes, use a traditional standard class model, and, although they work educational aspects in class, they cannot identify these aspect in practice; and the proposed activities focus mainly on the principle of co-responsibility. In Study 3, we find that the motivational climate of the classes is learning oriented. It is concluded that, even though the guidance document of the project, students and classes point to the same direction, for the task or learning, teachers do not have much awareness of their action in Educational Sports.

Keywords: Educational Sports Practices. Educational Sports. Motivational Climate.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma das manifestações do esporte.....	30
Figura 2 - Teoria de Maslow (1987).....	46
Figura 3 - Média $\pm$ desvio padrão da orientação motivacional Tarefa-Ego (*diferença significativa, $p < 0,001$).....	97
Figura 4 - Média $\pm$ desvio padrão da orientação para o Ego (*diferença significativa entre os sexos, $p = 0,04$).....	100
Figura 5 - Média $\pm$ desvio padrão da orientação para a Tarefa (efeitos principais e de interação não significativos, $p > 0,05$).....	101

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Dimensões do Esporte (adaptado de Tubino, 2002).....	29
Quadro 2 -	Características das orientações motivacionais.....	57
Quadro 3 -	Orientação do clima motivacional das dimensões do TARGET.....	62
Quadro 4 -	Critérios de comportamento em relação ao aspecto educacional.....	89
Quadro 5 -	Comparação entre o programa orientado à Tarefa e ao Ego (adaptado de Theeboom; De Knop; Weiss, 1995).....	93
Quadro 6 -	Valores de Alfa de Cronbach de estudos que utilizaram o TEOSQ..	97
Quadro 7 -	Valores médios de orientação motivacional de estudos com o TEOSQ.....	98
Quadro 8 -	Categoria: Estratégias para motivar.....	105
Quadro 9 -	Categoria: Comportamento dos alunos.....	110
Quadro 10 -	Categoria: Preparação e elaboração das atividades.....	113
Quadro 11 -	Categoria: Atividades propostas em aula.....	114
Quadro 12 -	Categorias: Valores e aspectos educacionais/ O professor como exemplo/ Não utiliza.....	118
Quadro 13 -	Frequência do comportamento do professor em relação aos princípios do Esporte Educacional.....	121
Quadro 14 -	Frequência da orientação do clima motivacional e as dimensões do TARGET.....	129

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Características gerais da amostra.....	96
Tabela 2 -	Média $\pm$ desvio padrão da orientação motivacional Tarefa-Ego e tempo de prática esportiva.....	99
Tabela 3 -	Média $\pm$ desvio padrão da orientação motivacional Tarefa-Ego em modalidades individuais e coletivas.....	102

LISTA DE SIGLAS

AC	Análise de Conteúdo
CBG	Confederação Brasileira de Ginástica
CEMEA	Centro Municipal de Educação Avançada
CENESP	Centro de Excelência Esportiva
CND	Conselho Nacional de Desportos
FMG	Federação Mineira de Ginástica
FT	Frequência Total
FUT	Futsal
GA	Ginástica Artística
JEB's	Jogos Escolares Brasileiros
JEURA	Jogos Escolares de Uberaba
JIMI	Jogos do Interior de Minas Gerais
NAT	Natação
PEEs	Práticas Esportivas Educacionais
PFUT	Professor de Futsal
PGA	Professor de Ginástica Artística
PNAT	Professor de Natação
PROETI	Programa de Educação em Tempo Integral
PVOL	Professor de Voleibol
TARGET	Tarefa (<i>Task</i>), Autoridade (<i>Authority</i>), Reconhecimento (<i>Recognition</i>), Agrupamento (<i>Grouping</i>), Avaliação (<i>Evaluation</i>) e Tempo (<i>Timing</i>)
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
TEOSQ	Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa ou Ego
TRIM	Movimento de Esporte para Todos
UC	Unidade de Contexto
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UR	Unidade de Registro
VOL	Voleibol

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. JUSTIFICATIVA.....	20
3. OBJETIVOS.....	21
4. REVISÃO DE LITERATURA.....	22
4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPORTE.....	22
4.2 ESPORTE E EDUCAÇÃO.....	30
4.3 PEDAGOGIA DO ESPORTE.....	40
4.4 O CLIMA MOTIVACIONAL NO ESPORTE EDUCACIONAL.....	44
4.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO ESPORTE EDUCACIONAL.....	62
4.6 PRÁTICAS ESPORTIVAS EDUCACIONAIS.....	76
5. MÉTODO.....	83
5.1 ESTUDO 1: O CLIMA MOTIVACIONAL DOS ALUNOS DAS PEEs.....	84
5.1.1 Caracterização da amostra.....	84
5.1.2 Instrumento.....	84
5.1.3 Procedimento de coleta e de análise dos dados.....	86
5.2 ESTUDO 2: COMO OS PROFESSORES DAS PEEs VEEM SEU PAPEL EDUCACIONAL E MOTIVACIONAL?.....	87
5.2.1 Caracterização da amostra.....	87
5.2.2 Instrumento.....	88
5.2.3 Procedimento de coleta e de análise dos dados.....	89
5.3 ESTUDO 3: O CLIMA MOTIVACIONAL NAS AULAS DAS PEEs.....	92
5.3.1 Caracterização da amostra.....	92
5.3.2 Instrumento.....	92
5.3.3 Procedimento de coleta e de análise dos dados.....	92
5.4 TRIANGULAÇÃO DOS ESTUDOS.....	93
6. RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	95
6.1 ESTUDO 1: O CLIMA MOTIVACIONAL DOS ALUNOS DAS PEEs.....	95
6.2 ESTUDO 2: COMO OS PROFESSORES DAS PEEs VEEM SEU PAPEL EDUCACIONAL E MOTIVACIONAL?.....	103
6.3 ESTUDO 3: O CLIMA MOTIVACIONAL NAS AULAS DAS PEEs.....	128
6.4 TRIANGULAÇÃO.....	134
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	139
REFERÊNCIAS.....	141

ANEXOS.....	162
APÊNDICES.....	169

1. INTRODUÇÃO

O esporte está presente no nosso dia a dia, através da transmissão de jogos pela televisão, programas esportivos, jornais escritos, rádio, ou mesmo na prática de diferentes modalidades.

As atividades esportivas direcionadas para jovens foram intensamente expandidas no mundo e, desde o início do século XXI, são aproximadamente 25 milhões de crianças envolvidas na prática de pelo menos uma modalidade esportiva (WEINBERG; GOULD, 2001). Segundo informações do Ministério do Esporte, no Brasil, cerca de 1,2 milhões de jovens são beneficiados por ações de programas do governo que proporcionam a prática esportiva (BRASIL, 2015).

São inúmeras as razões para o envolvimento desse elevado número de pessoas na prática de modalidades esportivas, tais como: a promoção das relações interpessoais, a elevação da autoestima, a melhora da aparência física, a diversão, a busca do alto rendimento e do desempenho esportivo, entre outros.

Assim, há um reconhecimento geral de que a prática de atividades esportivas pode contribuir no desenvolvimento global da condição física, na conservação da saúde, na formação e no desenvolvimento da personalidade, podendo fortalecer o caráter do praticante e auxiliar na realização pessoal e social. A prática esportiva pretende, também, desenvolver as capacidades físicas específicas de cada modalidade, promover a aprendizagem da técnica, da tática e dos métodos de treinamento. Assim como a educação atua no plano moral, objetiva ainda auxiliar na regulação de hábitos, sentimentos e convicções de acordo com os valores morais institucionalizados.

A atividade esportiva oferece oportunidades para enfrentar e superar desafios, testar competências, desenvolver novas habilidades, planificar metas a atingir que foram autodeterminadas, possibilitando a participação em atividades variadas e complexas, desde que esta prática seja direcionada a essas intenções.

O esporte pode ser praticado em diversos ambientes, seja na rua, nos clubes, nas escolas, nos condomínios, entre outros espaços. Na verdade, o ambiente de sua prática está relacionado, muitas vezes, ao objetivo do praticante, ou seja, aquele que busca o lazer poderá praticar o esporte em qualquer ambiente, já aquele que o procura pela aprendizagem e pelo rendimento, deverá frequentar locais que ofereçam essas possibilidades com profissionais especializados para orientar sua prática.

A escola é uma instituição universal, e está presente na maioria das cidades, e

costuma ser um dos primeiros lugares que a criança tem contato com o esporte, seja na Educação Física escolar ou nas Práticas Esportivas Educacionais (**PEEs**), pois a maioria das cidades não dispõe de espaços que permitam sua prática de maneira adequada.

As PEEs são oferecidas em algumas escolas públicas e privadas, podendo abranger crianças e jovens em todos os níveis de ensino. Essa atividade é caracterizada pela iniciação esportiva e, por estar vinculada à organização educacional, tem, portanto, a finalidade de contribuir para a educação dos indivíduos. Dessa forma, o esporte não deve ser abordado sob o mesmo enfoque das aulas de Educação Física, nem do Esporte de Rendimento.

Embora o esporte, nas PEEs e na Educação Física escolar, se relacione à formação para a cidadania, nos programas o Esporte Educacional, vai além do caráter educativo, nesse contexto ambiente os alunos também são iniciados em alguma modalidade esportiva com o objetivo de oportunizar a possibilidade de iniciar uma carreira esportiva.

Para que o objetivo educativo seja priorizado nesse contexto, as PEEs devem estar coerentes com o projeto pedagógico da escola, embora o esporte nem sempre seja abordado. Muitas vezes, o projeto pedagógico das escolas se preocupa em apontar direcionamentos para as aulas de Educação Física, mas não para os programas esportivos oferecidos no contraturno.

Quando se trata desses programas de PEEs, normalmente, existe algum documento norteador para o planejamento e a execução das atividades. Além disso, é necessário que os professores busquem, por meio de estratégias adequadas, a participação ativa dos alunos, promovendo um clima ambiental da prática esportiva direcionado para os aspectos educacionais, auxiliando, assim, no desenvolvimento de uma educação de qualidade.

Portanto, ensinar esporte não é uma tarefa tão simples, pois não deve estar restrito apenas ao ensino de técnicas e táticas da modalidade, mas precisa estar também acompanhada de conhecimentos da pedagogia do esporte, da fisiologia do esporte, da psicologia do esporte e outros, principalmente, quando se considera o ser humano envolvido no processo. Assim, na formação de professores e técnicos, a visão mecânica deve ser substituída por uma visão de natureza humanista para iluminar as complexas interações que representam o dia a dia na dinâmica do processo de se ensinar uma modalidade esportiva (POTRAC et al, 2000).

Nessa perspectiva, Bosco (1995) aponta alguns aspectos da pedagogia comprometida com essa complexidade. São eles: o prazer de quem participa; a reflexão

sobre o que se faz (significação) a partir das possibilidades de quem executa; a construção da cidadania pela valorização de condutas éticas; e a introdução à cultura do lazer, ou seja, o aluno incorpora conhecimentos que poderão gerar autonomia para a prática esportiva. Freire e Scaglia (2003) também apontam a importância do processo de reflexão no processo educacional afirmando que a autonomia do aluno nasce da compreensão, isto é, da tomada de consciência de que ele tem da sua prática, ou seja, a percepção interna de algum acontecimento externo. E ainda, que compete ao professor criar condições ambientais favoráveis para que o aluno possa agir com autonomia, pois assim esta se estenderá a círculos ambientais cada vez mais amplos.

Embora os aspectos acima sejam evidenciados na literatura, Bordenave e Pereira (1983) e Merida (2008), ao abordarem a relação professor-aluno, indicam a pouca incidência de pesquisas que investigam sobre quais características pessoais do professor podem influenciar na aprendizagem esportiva e como isso acontece. Essa escassez de conhecimento dificulta, muitas vezes, a possibilidade de uma relação pedagógica adequada para a prática educativa.

Apesar da necessidade dos indivíduos participarem de atividades motoras e da satisfação que elas propiciam, a continuidade no esporte pode estar relacionada ao fato de sentir-se capaz, de sentir-se competente, pois, ainda que a pessoa não vença uma partida ou competição, ela estará sempre vencendo uma dificuldade, superando metas desafiantes. Sendo assim, o aluno ser capaz de encontrar uma solução para os problemas que ocorrem no contexto da prática esportiva, ainda que de forma precária, parecem ser um dos primeiros fatores de prazer e felicidade no esporte (GALDINO, 2005).

A motivação para superar os problemas e dificuldades no esporte deveria começar com as ações pedagógicas do próprio professor e, posteriormente, continuar pela automotivação do próprio aluno. Assim, as sensações de sucesso no campo esportivo poderiam se estender à vida como um todo, fato que se mostra importante para a formação do cidadão (GALDINO, 2005). Por isso, deve-se estabelecer um clima ambiental favorável para que os alunos atinjam às expectativas de aprendizagens significativas. Assim, quanto mais adequadas forem as condições de aprendizagem, mais motivados os alunos se tornarão em relação à prática esportiva. Em contrapartida, quanto mais conflituoso e desajustado for o ambiente, mais difícil fica o estabelecimento de relações sociais construtivas e de aprendizagens prazerosas.

Compreender como as atitudes do professor podem influenciar na educação e no clima motivacional dos alunos através do esporte e, a partir disso, oferecer diretrizes para

que os profissionais envolvidos na formação esportiva possam repensar a maneira de ensiná-lo, melhorando sua atuação no processo educacional, parece ser um tema relevante para a área de Educação Física e Esporte.

Portanto, o presente estudo investigou como ocorrem as Práticas Esportivas Educacionais (PEEs) a partir da perspectiva motivacional dos alunos, da percepção dos professores sobre seu papel educacional e motivacional e do clima motivacional das aulas.

2. JUSTIFICATIVA

O esporte já faz parte do meu contexto de vida desde os três anos de idade quando minha mãe me matriculou na natação em um clube do interior de Minas Gerais. E não tenho dúvidas que os professores que tive foram responsáveis pela minha permanência nesse esporte, por ter tido prazer em vivenciar a prática competitiva e me manter motivada, independente das condições desanimadoras, como a água fria, durante 19 anos.

Esta experiência foi tão positiva para mim que me direcionou a escolher minha profissão, professora de Educação Física. Hoje, atuo acreditando que o esporte, se trabalhado em um ambiente pedagógico e motivacional, pode oferecer muitos benefícios para aquele que o pratica.

Porém, incentivar a criança à prática de atividades físicas desde os primeiros anos de vida pode proporcionar tanto benefícios quanto malefícios para a saúde e educação, dependendo da forma como esta vivência será conduzida. Quando abordado no cenário educacional, o esporte pode ensinar a criança a cultivar hábitos saudáveis, além de valores como responsabilidade, determinação, respeito, entre outros.

Vários estudos (DE MARCO; MELO, 2002; KORSKAS; DE ROSE JR, 2002; BASSANI; TORRI; VAZ, 2003; SARTORI, 2003; SOARES, 2003; KORSKAS, 2009; BARRETO; GRUPPI, 2013) abordam a relação entre a Educação e o Esporte e reafirmam a contribuição da atividade esportiva na socialização e na formação das crianças. Através do esporte, elas podem aprender a conviver com vitórias e derrotas, a vencer por meio do esforço pessoal, desenvolverem a autonomia e a confiança em si mesmas, além de permitirem dar sentido de responsabilidade, entre outros aspectos. Porém, é imprescindível que o objetivo educativo seja, nesse contexto, uma das prioridades no ensino do esporte.

O Esporte Educacional é uma possibilidade de prática do esporte na escola de forma mais sistematizada, e que pretende tornar os jovens mais aptos no esporte, mas sem perder de vista a formação para a cidadania.

Todavia, o esporte por si só realmente educa? É motivante para todos que o praticam? Perguntas como essas nos instigam a estudar esse tema em função da minha experiência profissional enquanto professora de esportes. Percebo que, muitas vezes, o esporte, trabalhado no contexto das Práticas Esportivas Educacionais (PEEs), é meramente repetição do modelo do Esporte de Rendimento, fazendo com que muitas crianças desistam da prática esportiva ou continuem por vontade da família, gerando, assim, uma experiência negativa da prática esportiva.

Entender como o professor ensina o esporte e como é esse ambiente pode ser útil para elaboração de todo o processo pedagógico e, especificamente, o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, este trabalho pode auxiliar na estruturação de outros programas de PEEs que tenham como objetivo, não só a formação esportiva através do ensino dos fundamentos técnicos e táticos da modalidade, mas, o desenvolvimento das relações interpessoais e da motivação para o esporte, assim como formação educativa e humana.

Sendo assim, as seguintes questões irão nortear esta pesquisa:

1. Qual a orientação motivacional dos alunos nas aulas das PEEs?
2. Como os professores das PEEs vêem o seu papel no ensino do esporte?
3. Qual o clima motivacional das aulas das PEEs?

3. OBJETIVOS

O objetivo deste estudo é investigar como ocorrem as Práticas Esportivas Educacionais (PEEs).

Para tanto, esta investigação tem a intenção, especificamente, de:

- a) Identificar o clima motivacional percebido pelos alunos participantes das PEEs;
- b) Relatar e interpretar a percepção dos professores em relação ao seu papel educacional e motivacional nas aulas das PEEs;
- c) Verificar o clima motivacional das aulas das PEEs.

4. REVISÃO DE LITERATURA

A revisão de literatura da pesquisa foi direcionada para duas vertentes: esporte educacional e clima motivacional. Primeiramente, procuramos contextualizar o esporte, mais especificamente o Esporte Educacional, assim como o papel do profissional na prática pedagógica através dos conhecimentos produzidos pela área da Pedagogia do Esporte. Em relação ao clima motivacional, além de abordar o conceito e a sua relação com o esporte, apresentamos a função do professor enquanto agente da motivação na prática esportiva.

4.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO ESPORTE

Desde a antiguidade, o esporte sempre esteve ligado ao modo de vida do indivíduo. Civilizações antigas deixaram vestígios de jogos praticados com características esportivas, o que permitiu especulações sobre a origem do esporte (TUBINO, 1992).

Os Jogos Gregos (Nemeus, Píticos, Olímpicos, etc.) realizavam-se sob a perspectiva do humanismo, ou seja, era pensado como elemento importante na educação do homem (TUBINO, 1992). Essa visão ainda está presente na atualidade, embora muitos profissionais não saibam como utilizá-lo enquanto instrumento educativo.

Grande parte dos esportes, hoje disseminados mundialmente, tem sua origem na Inglaterra do século XVII, XVIII e, principalmente, XIX, e continua sendo praticada de forma semelhante. Desde então, eles se inserem no campo das relações sociais, políticas, culturais e econômicas como objeto de lutas (BOURDIEU, 1983), acompanhando, no seu percurso de expansão e desenvolvimento, o próprio processo de modernização da sociedade.

Como prática cultural que reúne em si valores que se espelham na própria sociedade, o esporte tornou-se uma prática constante no âmbito da cultura corporal de movimento e, também, objeto de estudo de variados campos do saber, pela capacidade de mobilização social.

Para Bouet (1968), a partir da Era Moderna, pôde-se dividir a história da organização esportiva em duas etapas: a primeira, quando a atividade esportiva tendia à especialização direcionada ao profissionalismo; e a segunda, quando os educadores Locke, Rosseau, GutsMuths, Pestalozzi e, principalmente, Thomas Arnold, com suas

modernas concepções de educação, começaram a valorizar a prática da atividade física como uma forma de educar, e os esportes passaram a ter uma concepção no sentido de transformação das ideias.

Korsakas e De Rose Jr (2002) acrescentam que a expansão do Esporte Moderno, impulsionada pelas transformações ocorridas no século XIX, atinge os campos político, econômico, cultural e educacional.

De acordo com Tubino (1987), o conceito de esporte foi recriado no século XIX, na Inglaterra, por Thomas Arnold, considerado o pai do Esporte Moderno por ter iniciado a utilização dos jogos populares ingleses, praticados pela aristocracia e burguesia inglesa, em uma perspectiva pedagógica, sendo pioneiro no reconhecimento do esporte como um meio de educação.

O movimento esportivo inglês do século XIX, citado por Betti, M. (1991) como formador de um dos pilares da sistematização da moderna Educação Física, ajudou a difundir o esporte nas camadas sociais mais baixas e sua institucionalização em órgãos diretivos. Porém, ainda nos dias de hoje, sabemos que faltam maiores oportunidades para que todos tenham acesso ao esporte.

No percurso dessa história, as percepções de Arnold, durante o século XIX, são consideradas o início do esporte institucionalizado, do esporte popular e do esporte escolar, isto é, constituem o marco histórico da modernização do esporte.

Segundo Hobsbawm (1984) apud Proni e Lucena (2002, p. 8), as últimas três décadas do século XIX “assinalam uma transformação decisiva na difusão de velhos esportes, na invenção de novos e na institucionalização da maioria, em escala nacional e até internacional.”

De fundamental importância para a universalização da instituição esportiva foram o ressurgimento dos Jogos Olímpicos e a criação do Comitê Olímpico Internacional (COI), no ano de 1896, pela iniciativa do Barão de Coubertin (1863-1937), reiniciando o chamado Movimento Olímpico.

Desde o começo do século XX, o Comitê Olímpico Internacional organizava as competições, e as federações internacionais de algumas modalidades esportivas também se organizavam institucionalmente.

Esses acontecimentos fortaleceram o esporte, principalmente na perspectiva do rendimento. Para Tubino (1992, p.53), essa dimensão do esporte relacionava-se com:

[...] a exacerbação dos resultados, enaltecendo o chauvinismo esportivo nas vitórias a qualquer custo, o interesse cada vez mais forte dos governos pelas

disputas internacionais e consequentes propagandas, o grande salto na evolução da tecnologia esportiva, o aumento diário das horas de treinamento esportivo, o profissionalismo disfarçado, a multiplicação dos casos de doping e de esquemas de suborno passaram a substituir o quadro ético-esportivo anterior por outro, tendente a uma consolidação deste conjunto de erros, vícios e distorções.

No entanto, nos Jogos Olímpicos de Berlim, em 1936, Hitler utilizou o esporte como instrumento político, de disputa ideológica, na perspectiva de afirmar a supremacia alemã diante das demais raças, buscando a vitória a qualquer custo, inclusive utilizando meios ilícitos e, portanto, contrapondo ao ideário olímpico (TUBINO, 1996b).

Ainda, segundo Tubino (1992), algumas manifestações surgiram a partir desse contexto, tais como:

1. A reação mundial dos intelectuais, através de artigos, conferências e congressos, acerca do Esporte de Rendimento;
2. Surgimento de documentos esportivos (Manifesto Mundial do Esporte, Carta Europeia de Esporte para Todos, Carta Internacional de Educação Física e do Esporte e Manifesto Mundial da Educação Física);
3. A afirmação democrática das práticas esportivas através do Movimento Esporte para Todos (TRIM) na Noruega.

No Brasil, o esporte foi institucionalizado pelo Estado durante o Estado Novo, para que fosse estabelecida uma política esportiva para o país que, infelizmente, ainda não foi consolidada. Entretanto, foi a partir do início do século XX, que surgiram e progrediram no país as principais modalidades esportivas, embora poucos atletas tenham alcançado resultados expressivos, não havendo, desde então, uma sistematização da formação esportiva.

O esporte, com o passar do tempo, evoluiu conceitualmente no sentido de uma maior abrangência quanto às possibilidades de sua prática, enfatizando o caráter formativo-educacional, participativo e competitivo, pois, à medida que a sociedade o vivencia, transforma-o e, depois, transmite-o acrescido das experiências desenvolvidas.

No decorrer do século XX, associado ao desenvolvimento do esporte,

foram identificados vários problemas geradores de importantes críticas que culminaram em uma revisão conceitual, baseada em discussões que giraram em torno da busca de uma compreensão mais ampla do esporte como fenômeno social e cultural, rompendo com a perspectiva única do rendimento (KORKASAS; DE ROSE JR, 2002, p.84).

Dessa forma, o conceito do esporte permaneceu na perspectiva do alto rendimento praticamente até os anos 60, quando se iniciaram as primeiras contestações, principalmente sobre as possibilidades que o fenômeno esportivo abrangiam.

O esporte concebido como um “bem social”, revestido de uma neutralidade que o coloca acima do contexto político, mantém relações com os acontecimentos da época, inclusive porque o investimento no esporte pode ser utilizado como instrumento para afastar a atenção de seus praticantes da participação política, principalmente na década de 1970, quando havia um processo de transição do Regime Militar de 1964 para uma ordem democrática.

Segundo Tubino (1996a), o esporte anteriormente percebido apenas pelo rendimento, reajustou-se às necessidades de movimento causadas pelo desenvolvimento industrial e, fundamentalmente às exigências da utilização do tempo livre pelo homem moderno que, nessa nova perspectiva, passou a praticar o esporte enquanto lazer.

Entretanto, o grande marco para a revisão no conceito do esporte foi o Manifesto Mundial do Esporte (UNESCO, 1968) no qual o fenômeno esportivo foi tratado na perspectiva do lazer e da educação, além da referência ao esporte de alta competição, que já estava exaustivamente abordado nas concepções anteriores do fato esportivo. Em 1966, a Carta Europeia de Esporte Para Todos referendou a nova responsabilidade do esporte diante do fenômeno da participação. O movimento Esporte para Todos foi interpretado como uma reação à elitização do esporte e também como uma evidência da democratização da Educação Física e do Esporte, porém, na prática, o referencial continuou sendo o Esporte de Rendimento.

Na teoria, o conceito, no sentido restrito do esporte, que supunha um número limitado de atividades humanas realizadas sob o caráter competitivo, deu lugar a um conceito mais amplo, em que todas as formas possíveis de movimento físico pudessem ser interpretadas como atividades esportivas, o que nos remete à interpretação de Bento (2007, p.31):

constitui um fenômeno polissêmico e manifesta-se numa realidade polimorfa. Ele é o conceito mais lato, representativo, congregador, sintetizador e unificador de dimensões filosóficas e culturais, biológicas e físicas, técnicas e táticas, espirituais, afetivas e psicológicas, antropológicas e sociológicas, etc., inerentes às práticas de aprendizagem, exercitação, recriação, reabilitação, treino e competição no âmbito motor e corporal. O ato esportivo encerra tudo isso sem o esgotar. Assim no desporto mora um sentido abrangente e maior e não redutor e menor como aquele que está contido noutras expressões, tais como ‘educação física’, ‘atividade física’, ‘motricidade’, ‘movimento humano’ ou outras afins, que obviamente estão nele incluídas.

O Manifesto Mundial do Esporte (UNESCO, 1968) foi desenvolvido em três capítulos, em que o primeiro, ao tratar do esporte na escola, dividiu-se em partes referentes: ao esporte, enquanto parte integrante da educação; a uma educação equilibrada; ao esporte a serviço do homem; aos problemas novos num mundo de

transformações; à contribuição do esporte para a solução dos novos problemas; ao desenvolvimento do talento esportivo e à qualificação dos ensinamentos.

Outra mudança no paradigma esportivo, segundo Tubino (1996a), deu-se através da edição da “Carta Internacional de Educação Física e Esporte”, em 1979. Depois dessa carta, o esporte passou a ser visto como um direito de todos, chamado de “esporte participativo” e “esporte educativo”, no qual qualquer pessoa teria a oportunidade de usufruir o esporte, embora ainda nos dias atuais isso se atenha apenas ao papel, pois poucas são as pessoas que têm a oportunidade de vivenciarem o esporte.

No entanto, vários documentos foram publicados com o intuito de garantir essa prática a todos, mas ainda assim não foi suficiente para que realmente acontecesse. Um exemplo é a Constituição Federal de 1988, que reconheceu o esporte como direito constitucional (BRASIL, 1988):

Art. 217 – É dever do Estado fomentar práticas desportivas formais e não formais, como direito de cada um, observados:

I – a autonomia das entidades desportivas dirigentes e associações, quanto à sua organização e funcionamento;

II – a destinação de recursos públicos para a promoção prioritária do desporto educacional e, em casos específicos, para a do desporto de alto rendimento;

III – o tratamento diferenciado para o desporto profissional e o não profissional;

IV – a proteção e o incentivo às manifestações desportivas de criação nacional.

Outro documento foi o Estatuto da Criança e do Adolescente (lei nº 8069/90), que reafirma, em seu artigo 4º, que “o poder público, em parceria com a sociedade, deve assegurar o direito da prática do esporte” (BRASIL, 1990). Assim, o direito à prática esportiva é assegurado por lei ao cidadão brasileiro, ainda que as políticas públicas não garantam tais direitos.

Algumas leis foram elaboradas para regulamentação do esporte brasileiro:

a) Lei nº 8672 (Lei Zico), de 06/07/1993;

b) Lei nº 9615 (Lei Pelé), de 24/03/1998;

c) Lei nº 9981 (Lei Maguito Vilela), de 14/07/2000.

Essas leis foram direcionadas, principalmente, para os atletas, e consequentemente, para o Esporte de Rendimento.

Outras leis brasileiras estabelecem que o esporte pode se manifestar de três formas diferentes, respectivamente (BRASIL, 1993, 1998, 2000):

1) Desporto Educacional: praticado nos sistemas de ensino e formas assistemáticas de educação, evitando-se a seletividade e hipercompetitividade de seus praticantes, tem como finalidade alcançar o desenvolvimento integral e a formação para

a cidadania e o lazer. Destaca-se que é referenciado em princípios socioeducativos como: inclusão, participação, cooperação, coeducação, corresponsabilidade e emancipação, sendo prioridade de recursos públicos;

2) Desporto de Participação: praticado de modo voluntário, com a finalidade de contribuir para a integração dos praticantes na plenitude da vida social, na promoção da saúde e da educação e na preservação do meio ambiente;

3) Desporto de Rendimento: praticado segundo normas da Lei Pelé e regras nacionais e internacionais, com a finalidade de obter resultados e integrar pessoas e comunidades do país e, estas com outras nações.

Essas dimensões esportivas estão presentes no conceito de esporte citado por vários estudiosos da área (BRACHT, 1989; BETTI, M., 1991; TUBINO et al, 2000; BENTO, 2002), porém, nem todos apontam para essa diferenciação do contexto educativo, de lazer e de rendimento.

Dessa forma, Bracht (1989, p. 69) afirma que o esporte é uma “atividade corporal com caráter competitivo surgida no âmbito da cultura europeia e que com isto expandiu-se para todos os cantos do planeta”.

A Lei nº 9.615, que institui normas gerais sobre desporto (BRASIL, 1998, p. 70), considera esporte como sendo “as práticas em que são adotadas regras de caráter oficial e competitivo, organizadas em federações regionais, nacionais e internacionais que regulamentam a atuação amadora e profissional”.

Para Betti, M. (1991, p. 25), o esporte é:

[...] uma ação social institucionalizada, convencionalmente regrada, que se desenvolve com base lúdica, em forma de competição entre duas ou mais partes oponentes ou contra a natureza, cujo objetivo é, através de uma comparação de desempenhos, designar o vencedor ou registrar o recorde; seu resultado é determinado pela habilidade e estratégia do participante, e é para este gratificante tanto intrínseca como extrinsecamente.

Tubino et al (2000, p.8) adotam o conceito de esporte como “atividade social que se originou do jogo e se institucionalizou, e sua prática é um direito de todos. Tem como elemento essencial a competição e pode ser apresentado nas perspectivas da educação, do lazer e do rendimento”.

Bento (2002, p.7) traz uma definição de esporte que se expressa da seguinte forma:

O esporte é um palco onde entra em cena a representação do corpo, das suas possibilidades e limites, do diálogo e relação com a nossa natureza interior e exterior com a vida e o mundo. Quer se diga de crianças e jovens, adultos e idosos, carentes e deficientes, rendimento ou recreação, o esporte é, em todos os casos, instrumento de concretização de uma filosofia do corpo e da vida.

Assim, percebemos que, embora Bento (2002) apresente uma ideia mais atual acerca do esporte, utilizaremos como referência as manifestações apontadas por Tubino (1996b) por considerá-las adequadas para a abordagem deste estudo. São elas: Esporte-educação, Esporte-participação, Esporte-performance; mas também chamados por esse autor de Esporte-educação, Esporte-lazer e Esporte de Desempenho.

O Esporte-educação deve ser entendido como a manifestação esportiva que ocorre na escola e que tem por finalidade o desenvolvimento integral do aluno como ser autônomo, democrático, participativo e contribuindo, assim, para a cidadania.

De acordo com Daolio (2004), às vezes, o esporte é escolhido como conteúdo não por se constituir em patrimônio cultural da humanidade que deve ser apreendido por todas as crianças nas aulas de Educação Física, mas por proporcionar situações de movimento que auxiliam o desenvolvimento. Todavia, o esporte é uma forma de patrimônio cultural da humanidade e, por isso, constitui-se num dos grandes objetivos da Educação que é a transmissão cultural.

O Esporte-lazer é aquela manifestação esportiva que abrange as atividades esportivas formais e não formais e que incorporam o sentido da participação.

O esporte, como instrumento de saúde e lazer, passou a oferecer ao homem reações importantes aos sintomas negativos da sociedade atual, levando-o, inclusive, a uma busca de reencontro com a natureza.

O Esporte de Desempenho é a manifestação esportiva que envolve atividades predominantemente físicas com caráter competitivo, sob a forma de uma disputa consigo mesmo ou com outros, e até outros grandes desafios, exercitada segundo regras pré-estabelecidas, aprovadas pelos organismos internacionais de cada modalidade ou tecnologias avançadas.

Nessa perspectiva, segundo Tubino (2001), o objetivo e a finalidade da prática esportiva são resultados, superações, recorde e vitórias sobre outros, alcançados a partir dos princípios do treinamento esportivo, que estão sistematizados como uma metodologia.

Diante das características de cada manifestação, propomos uma adaptação da indicação de Tubino (1996b) que considera o Esporte-educação dividido em Esporte Educacional, aquele praticado na Educação Física escolar com a intenção de formação para a cidadania e para aquisição de um estilo de vida ativo, e o Esporte Escolar, direcionado para a iniciação e a formação esportiva dentro dos preceitos educacionais. Porém, consideramos que essa definição deveria ser invertida, já que a finalidade do

Esporte Escolar pode e deve estar presente não só na escola, mas também nos clubes, academias, programas esportivos e em qualquer outro ambiente que haja o objetivo de se utilizar o esporte também como ferramenta educativa.

Isso posto, apresentamos, no Quadro 1, a proposta de Tubino (2002) com as adaptações realizadas.

Quadro 1 – Dimensões do Esporte (adaptado de Tubino, 2002)

	Esporte Educação		Esporte Lazer	Esporte Rendimento
	Esporte Escolar	Esporte Educacional		
Elementos principais comuns	1. Competição 2. Jogo 3. Exercícios físicos			
Objetivos	Ferramenta de formação para cidadania e para um estilo de vida ativo.	Iniciação e formação esportiva, sem perder de vista a intenção educativa.	Entretenimento, vida ativa.	Vitórias/sucessos, conquistas esportivas, recordes, prêmios, valorização social.
Princípios	Participação, coeducação, cooperação, inclusão, corresponsabilidade.	Do Esporte Escolar, além do Desenvolvimento esportivo e Desenvolvimento do Espírito Esportivo.	Participação, prazer, não formação.	Rendimento (superação), supremacia.
Referências teóricas	Teorias e preceitos educacionais.	Preceitos educacionais e esporte de base.	Teorias do lazer.	Metodologia científica do treinamento esportivo.
Regras/códigos	Regras adaptadas aos princípios.	Regras adaptadas e norteadas pela entidade esportiva.	Regras normais da entidade (federações) ou adaptadas às circunstâncias de cada situação.	Regras oficiais institucionalizadas pelas entidades de direção esportiva (federações).
Características	Para infância e adolescência, nas escolas, ensino dos fundamentos do esporte e premiação adaptados às premissas educativas.	Para formação esportiva, valorização da formação integral, competição esportiva em dosagens adequadas.	Para todos, voluntários, pode ser praticado sem adversários (sky, ciclismo, etc).	Principalmente para talentos esportivos em biótipos adequados a cada modalidade, muitas vezes praticado profissionalmente, dirigido por federações.

Fonte: Adaptado de Tubino (2002, p. 66).

Assim, percebemos uma diferenciação entre os objetivos e as formas de prática esportiva, que vai depender da intenção do praticante. Esses termos utilizados para distinguir a manifestação do esporte poderão ser alterados com a sua evolução e transformação, a partir das relações intrínsecas com a organização e a estruturação da

sociedade, o que nos permite inferir que transformações sociais determinarão, também, modificações na prática esportiva.

Portanto, o profissional da Educação Física deve se preocupar com os métodos e, os conteúdos ensinados para o aluno, levando em consideração o ambiente que este último está inserido e os seus objetivos com a prática esportiva, tema que será tratado mais adiante.

4.2 ESPORTE E EDUCAÇÃO

Como visto no capítulo anterior, o esporte se manifesta em diferentes perspectivas. Tubino, Garrido e Tubino (2006) para descreverem de maneira detalhada as diferentes formas de manifestação de esporte, propõem o organograma apresentado na Figura 1.

Figura 1 – Organograma das manifestações do esporte (adaptado de Tubino, Garrido e Tubino, 2006)

De acordo com a consideração da Recomendação do CND N°01/89 (BRASIL, 1989), na Carta Internacional da Educação Física e do Esporte, para um processo de educação global, dever-se-ia desenvolver programas com o intuito de criar hábitos e comportamentos, através do esporte, favoráveis à plena realização da pessoa, ou seja, “todo sistema global de educação deve atribuir à Educação Física e ao Esporte o lugar e

a importância necessários para estabelecer o equilíbrio entre as atividades físicas e os demais elementos da educação”.

No Brasil, os JEBs, Jogos Escolares Brasileiros, criados em 1969, passaram a constituir-se na referência principal das manifestações do Esporte-educação no país, embora conceitualmente, durante várias edições, tenha sido uma reprodução do Esporte de Alto Rendimento, sem considerar parte dos preceitos educativos (ARANTES; MARTINS; SARMENTO, 2012), pois baseava-se nas regras institucionalizadas pelas federações esportivas, e inclusive a maioria dos atletas eram federados.

A manifestação Esporte-educação abrange desde a infância até a adolescência da população, e deve ser entendida como aquela manifestação que ocorre, principalmente, na escola, embora em outros ambientes educacionais também, a qual tem por finalidade o desenvolvimento integral da pessoa como ser autônomo, democrático e participante, que contribua para a cidadania.

O Esporte-educação desperta e possibilita o aparecimento de valores esportivos, e também propicia meios para o desenvolvimento adequado do potencial dos praticantes, para, talvez, uma futura atuação no Esporte-performance e, quando exercida na escola, pode estar vinculado às aulas de Educação Física escolar ou nas PEEs.

Nessa perspectiva, o que interessa é que as aulas, assim como a Educação Física escolar, sejam críticas e questionadoras, que nelas se haja debates sobre as regras do jogo, comparando-as com as regras sociais e morais. Assim, o Esporte-educação deveria ensinar o aluno a ler, interpretar e criticar o fenômeno sociocultural do esporte (KUNZ, 2001). Para isso, o professor de Educação Física deverá estar empenhado em desenvolver valores nos educandos, valores que definam eticamente, quando não politicamente; trata-se de construir um processo de aprendizagem participativo, crítico e socializante.

Um dos objetivos do Esporte-educação deve ser o de que seus praticantes tenham condições favoráveis para que suas capacidades psicomotoras sejam contempladas com programas efetivos e vivências esportivas, já que o fim principal do esporte como fator social e educacional é o homem.

Pensando, no Esporte-educação, o Conselho Nacional de Desportos, na sua Recomendação nº 01/89, expressa que:

o Desporto Educacional, responsabilidade pública assegurada pelo Estado, dentro ou fora da Escola, tem como finalidade democratizar e gerar culturas através de modalidades motrizes de expressão de personalidade do indivíduo em ação, desenvolvendo este indivíduo numa estrutura de relações sociais recíprocas e com a Natureza, a sua formação corporal e as próprias potencialidades, preparando-o para o lazer e o exercício crítico da cidadania,

evitando a seletividade, a segregação social e a hipercompetitividade, com vistas a uma sociedade livremente organizada, cooperativa e solidária (TUBINO, 1992, p. 34).

No processo de organização do Esporte-educação, um momento a ser destacado para Barbieri (2001) é a elaboração da Carta Internacional da Educação Física, durante a Conferência Geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em Paris no ano de 1978, que traz em seu Art. 1º, a interpretação de ser o esporte um direito de todos, proclamando, ainda, que esse direito “deve ser garantido tanto no plano do sistema educativo quanto em outros aspectos da vida social”.

Já na década de 1980, ocorre a construção de um aparato governamental enfatizando e estimulando a prática do esporte fundamentado em seu sentido de rendimento, até que se instala um processo de profunda ressignificação do esporte no contexto da educação, interpretando-o como um direito inalienável de todos, como “meio de desenvolvimento integral do indivíduo, como fator de manutenção e preservação da saúde, como forma de desenvolvimento psicomotor e afirmação da personalidade e da cidadania”, ressaltando, ainda, a necessidade de modificar sua abordagem no âmbito escolar (BARBIERI, 2001).

Segundo Tubino, Garrido e Tubino (2006), o Esporte-educação é constituído pelo Esporte Escolar e pelo Esporte Educacional, embora tenhamos, no capítulo anterior, apresentado uma adaptação desses termos.

O esporte trabalhado no contexto escolar tem por objetivo a formação do educando. Nessa perspectiva, são priorizados valores como a cooperação, a participação de todos e a criatividade, em contraponto à competição exacerbada, à seleção de poucos habilidosos e à imposição exagerada dos interesses e desejos do professor. Nesse contexto, podemos citar a responsabilidade mútua, uma vez que a aula deve ser construída com o auxílio do professor e do aluno, não prevalecendo o autoritarismo na manifestação hierárquica de poder do primeiro sobre o segundo.

O Esporte Escolar, também conhecido como Esporte-formação, é um direito de todos os jovens, na infância e na adolescência, compreende as atividades praticadas nos sistemas de ensino de educação básica, evitando-se a seletividade e a hipercompetitividade de seus praticantes, com a finalidade de alcançar o desenvolvimento integral do indivíduo e a sua formação para a cidadania e a prática do lazer ativo.

Quando tratada pedagogicamente, a competição não se contrapõe à educação. Pode estar presente, porém deve ser cuidadosamente orientada para que se incentive a

participação, estimule a cooperação e faça prevalecer o respeito entre os participantes, evitando atitudes excludentes.

Acreditamos que a competição faça parte do esporte na escola e, portanto, não pode ser excluída, mas tratada como um dos componentes, e não o principal da prática esportiva. No ambiente escolar, Stigger (2002) sugere que as regras esportivas possam ser adaptadas de forma a atingir os objetivos do grupo como um todo e de cada elemento em particular. Isto significa adotá-las dentro de um universo de exigências que permita que o jogo aconteça, levando-se em conta que o grupo pode e se propõe a realizar, mas também que cada elemento seja atendido na sua particularidade.

O Esporte Escolar não se trata de mais um esforço metodológico para implementação de práticas esportivas, mas vai muito além disso. Trata-se de uma filosofia política que o admite como uma manifestação do esporte que se define a partir de princípios norteadores de uma atividade humana (FERREIRA, 1996).

Portanto, acreditamos que, no Esporte Escolar, alguns princípios deveriam ser abordados, como: Princípio da Participação; Princípio da Inclusão; Princípio da Coeducação; Princípio da Cooperação; Princípio da Corresponsabilidade (TUBINO, 2002).

O Princípio da Participação está relacionado à possibilidade de exercer a solidariedade, de socializar-se, seja praticando o esporte ou integrando uma torcida no clube, por exemplo. Isso poderá ser possível se propormos aos alunos que atuem nas aulas como agentes responsáveis pela ação.

O Princípio da Inclusão, segundo Tubino, Garrido e Tubino (2006), permite a inserção da participação dos portadores de necessidades especiais, e também, a convergência entre culturas, regionais ou até mesmo entre países.

O Princípio da Coeducação pode ser entendido como um processo unitário de integração e modificação recíproca, considerando a heterogeneidade dos educandos envolvidos, fundamentando-se nas experiências vividas de cada um dos participantes e estruturando a atuação pedagógica apoiada na ação e reflexão, por isso tem na relação mestre-aprendiz, como no encontro entre dois aprendizes, o seu alicerce (BARBIERI, 2001). Nesse princípio, devemos incentivar entre os alunos trocas mútuas de experiências na aprendizagem esportiva.

O Princípio da Cooperação, para Tubino, Garrido e Tubino (2006), contribui para o desenvolvimento do espírito comunitário entre os praticantes, através de vivências cooperativas, como o trabalho em equipe, a participação em jogos coletivos, as ações

conjuntas para a realização de objetivos comuns durante a prática, e o concebimento de que a vitória é uma conquista coletiva, entre outros. Nesse aspecto, devemos propor atividades em que o coletivo se sobreponha ao individual, sem negar a individualidade.

Um exemplo de cooperação, de acordo com Lovisolo (1996), é quando o bom atleta ou o atleta experiente, interessado no resultado da sua equipe, ensina aos novos para que tenham melhor desempenho.

O reconhecimento através de premiação, como a entrega de medalhas, troféus e certificados, no Esporte Educacional deve ser repensado sobre o Princípio da Cooperação. Deve-se evitar o campeão e o perdedor individual (isolado), principalmente em situações repetidas. As premiações devem ser sempre coletivas, isto é, por equipes. É sempre bom lembrar que o prêmio é uma conquista e pode ser, conseqüentemente, uma vivência excepcional na formação dos jovens. Por isso, nas PPEs, as oportunidades de conquistas e as conseqüentes premiações devem ser aumentadas, pois influenciarão diretamente a autoestima dos jovens, embora essa não seja a única forma de melhorar esse aspecto. Entretanto, os cuidados devem ser grandes para que não ocorra uma banalização de premiações, evitando-se as trocas de conquistas por doações, e fazendo com que o mérito da conquista se torne irrelevante.

Explicado por Tubino, Garrido e Tubino (2006), o Princípio da Corresponsabilidade é aquele que faz com que os jovens praticantes se corresponsabilizem por todas as decisões tomadas como adaptação das regras, medidas organizativas etc. É com esse princípio que o Esporte Educacional contribui para a formação de lideranças entre os praticantes.

A Corresponsabilidade busca a independência, autonomia e liberdade do homem, fundamentando-se num processo de Educação no qual o ser humano é estimulado a ser autônomo; a conhecer-se profundamente, indagando-se e explorando todos os meandros do vivido e buscando seus significados; a conhecer as fronteiras que lhes são impostas; a perceber os seus limites e possibilidades; oportunizando, assim, o desenvolvimento, por intermédio da criatividade e da autenticidade, da capacidade de discernir criticamente e elaborar genuinamente as suas próprias razões de existir (BARBIERI, 2001).

Barbieri (2001), Scaglia, Medeiros e Sadi (2006) e De Rose Jr. e Korsakas (2006) consideram, ainda, os seguintes princípios:

- Totalidade: cuja emoção, pensamentos e ações de cada indivíduo, distingue sua identidade, individualidade, limites e diversidade;

- Autonomia: incentivando ações independentes, com liberdade a partir de uma reflexão crítica;

- Pluralidade cultural: preservando, valorizando e respeitando as diversas manifestações culturais.

Pensar, então, no esporte escolar para o e no século XXI é entendê-lo como uma ferramenta para o desenvolvimento pleno do ser humano, possibilidade esta identificada nas palavras de Barbieri (1999) que também defende uma educação emergente-emancipadora, que tenha, como princípio fundamental, o desenvolvimento da autonomia do homem, do seu pensamento crítico, da sua criatividade e da sua participação ativa na construção e transformação do mundo:

[...] A visão contemporâneo-integradora do esporte é aquela que, reconhecendo a necessidade premente [...] de ações que objetivem restaurar o humano do homem, concebe como sendo insubstituíveis o valor e a importância atribuídos à emancipação do homem, à sua autonomia, à sua participação efetiva na construção da realidade, ao desenvolvimento da sua autoestima, de sua criatividade, de seu autoconhecimento, de sua ludicidade, da sua capacidade de cooperar, bem como da preservação da sua identidade cultural. Admite a necessidade do desenvolvimento do esporte intrinsecamente relacionado à educação (significada como um processo do homem se fazer no mundo) e que se fundamente também numa relação de coeducação entre aqueles que, juntos, aprendem; se fundamente no respeito e na preservação da individualidade de cada um dos participantes desse processo em relação às diversas outras individualidades, tendo em vista o contexto uno e diverso no qual o homem está inserido (BARBIERI, 1999, p. 86).

Por conseguinte, é indispensável lembrar que o esporte, por si só e em si próprio, não é educativo, para isso, deve ser associado a valores e atitudes como a cooperação, o respeito, a responsabilidade, a honestidade, dentre outros.

Belbenoit (1976, p.77) afirma que

o desporto não é educativo sobre todos os planos, a menos que um educador faça dele ao mesmo tempo um objeto e um meio de educação, que se o integre pela prática e pela reflexão naquilo que eu chamarei uma ética de saúde 'global' (...).

Outra perspectiva do Esporte-Educação é o Esporte Educacional que será amplamente abordado neste estudo, e se caracteriza como o esporte praticado na escola, fora do contexto da Educação Física enquanto disciplina curricular e que, segundo Tubino, Garrido e Tubino (2006), tem por objetivo promover as possibilidades potenciais esportivas de seus praticantes, sem perder de vista a formação para a cidadania. Deve-se, portanto, desenvolver o espírito esportivo, que contribuirá para o respeito às regras, aos dirigentes e aos companheiros.

De acordo com esses autores, essa perspectiva deveria ser uma referência para as categorias de base das federações (esporte institucionalizado), pois promove os valores humanos e a formação para a cidadania.

O Esporte Educacional, entendido por Barbieri (2001, p. 22) como meio de educação, no contexto de um processo de educação pelo esporte, “permite oferecer alternativas para a busca da restauração do humano em cada um de nós”.

Em 1985, a Comissão de Reformulação do Desporto, do Ministério da Educação, declara ter, o Esporte Educacional, por finalidade, o “desenvolvimento integral e a formação da cidadania”, podendo realizar-se tanto nos sistemas oficiais de ensino como fora deles.

Para reforçar o conceito de Esporte Educacional no Brasil, a Lei 8672/1993 e o Decreto 981/1993 pontuam que a hipercompetitividade e a alta seletividade são sintomas que invalidam uma prática esportiva educacional.

O caráter formativo do Esporte Educacional recomenda que essa manifestação não seja mais uma reprodução do Esporte de Rendimento, e para a distinção faz-se necessário prescindir os valores de aspectos como a seletividade, a hipercompetitividade, privilégio aos talentos, outros. Sendo assim, o Esporte Educacional pode ser entendido como as práticas esportivas desenvolvidas nas escolas, no contraturno e em ambientes com objetivos educacionais, em que os princípios socioeducativos, tais como: cooperação, coeducação, participação, corresponsabilidade e inclusão estejam presentes, e a hipercompetitividade e a seletividade sejam evitadas, alcançando, assim, os objetivos que são a formação para o exercício da cidadania e a prática do lazer (TUBINO; GARRIDO; TUBINO, 2006).

O Esporte Educacional utiliza o Esporte de Rendimento enquanto referência para aprendizagem das técnicas e táticas específicas de cada modalidade, embora procure não perder de vista a fase da iniciação esportiva de cada aluno, além da formação da cidadania, valorizando o trabalho dentro dos valores éticos (*fair play*).

Além dos princípios relacionados ao Esporte Escolar, são preconizados o Princípio do Desenvolvimento Esportivo e o Princípio do Desenvolvimento do Espírito Esportivo (TUBINO, 1996b).

O Princípio do Desenvolvimento Esportivo tem como objetivo dar condições adequadas para que os alunos possam aumentar suas potencialidades na prática e, assim, talvez se possam criar, efetivamente, oportunidades de preparar os jovens para as diferentes manifestações do esporte, seja para que, futuramente, pratiquem uma

modalidade no Esporte de Rendimento, ou mesmo para que o utilize enquanto meio de um estilo de vida ativo.

Assim, o esporte pode ser tratado tendo como referência as regras institucionalizadas, o desenvolvimento técnico e tático da modalidade, porém sem esquecer valores como cooperação, coeducação, corresponsabilidade, dentre outros.

Embora o Esporte Educacional tenha como foco a iniciação esportiva, na qual o ensino da técnica de cada modalidade é normalmente priorizado, não há necessidade de uma aula tecnicista em que se objetiva o rendimento. Bracht (2000, p.16) afirma que “não devemos julgar a técnica em si, mas a finalidade a qual está a serviço”.

Não podemos nos esquecer de que o aluno que participa de aulas de alguma modalidade esportiva quer aprender o esporte divulgado pela mídia, ou seja, ele quer aprender a bandeja do basquete, o saque do vôlei, a virada da natação, o esquema tático do futebol, como se organiza o revezamento no atletismo, as regras do judô e do handebol, enfim, não podemos pensar somente na questão de formação de valores, mas sobretudo valorizar os conteúdos que definem o esporte enquanto área de conhecimento.

Além disso, saber realizar a técnica correta poderá possibilitar melhores oportunidades de participação no esporte, proporcionando uma vivência mais prazerosa e segura, o que é indispensável em modalidades esportivas com maiores riscos de acidentes.

O Princípio do Desenvolvimento do Espírito Esportivo está relacionado à atitudes de respeito aos códigos, regras, dirigentes e companheiros, além da formação de uma atitude desejável dentro e fora do esporte.

Assim, mesmo o Esporte Educacional, utilizando alguns parâmetros do Esporte de Rendimento, Barroso (2008, p.45) indica que:

Torna-se necessário um tratamento pedagógico que atribua maior valor aos alunos, sempre possibilitando a participação de todos nas atividades, independentemente de níveis de habilidades ou diferenças de constituições físicas e, também, propiciando a reflexão por meio de um trabalho que evidencie aspectos conceituais das modalidades esportivas e que se saiba utilizá-las para uma melhora nos comportamentos e atitudes desses alunos.

Barreto e Gruppi (2013) observaram que a implementação dos programas esportivos em escolas tem-se baseado no senso comum de que a participação no esporte é um elemento de socialização que contribui para o desenvolvimento integral do aluno, Farinatti (1995) complementa que a prática físico-desportiva proporciona à criança muitas oportunidades de contato social, na medida de seu amadurecimento psíquico.

Trabalhar a iniciação esportiva, seja na escola, no clube ou academia, sem ter como objetivo os princípios do Esporte Educacional, poderá proporcionar problemas como a busca incessante de talentos, especialização precoce, desinteresse e até abandono da prática esportiva.

Infelizmente, observamos que alguns programas de iniciação esportiva pouco diferem da prática adulta do rendimento, a não ser pela redução das dimensões dos equipamentos (tamanho da bola, tempo de jogo, etc.). Nesse caso, a preocupação da escola em ter equipes competitivas de alto nível, faz com que se substitua a proposta pedagógica por bolsas de estudo oferecidas aos alunos mais talentosos.

Em determinadas situações, presenciamos, inclusive, comportamentos como: técnicos punindo seus atletas por erros cometidos, pais insultando os árbitros, frases negativas entoadas pela torcida, enfim, um contexto em que a preocupação de todos está voltada quase que exclusivamente para o resultado.

Nesse sentido, Korsakas (2009) defende um modelo esportivo educativo no qual a criança participe do processo de construção do conhecimento por meio da resolução de problemas sugeridos, em que cabe ao adulto facilitar o processo educacional, promovendo, assim, uma prática esportiva emancipatória, participativa, cooperativa, que estimule a criatividade e o desenvolvimento cognitivo, afetivo e motor das crianças, em uma educação pensada de forma integral.

Para De Marco e Melo (2002, p.351-352):

[...] o esporte deve ser trabalhado pedagogicamente, respeitando seus praticantes no que diz respeito à sua faixa etária, suas motivações, seus interesses, na busca de uma formação esportiva que garanta a continuidade da sua prática, sem compactuar com os males provocados pelos excessos e abusos de algumas intervenções pedagógicas, como estresse, doping, ansiedade, frustrações e lesões.

Torna-se, assim, importante que o professor aborde aspectos atitudinais no esporte, como participação, cooperação, comprometimento, responsabilidade, respeito, honestidade que, a partir de reflexões, poderão ser adotadas como comportamento nas situações em sociedade.

Assim sendo, Mesquita (2006) ressalta a participação ativa e o caráter cooperativo dos participantes na organização das tarefas, com distintas funções e responsabilidades. Desta forma, o respeito às diferenças individuais será essencial para propiciar uma igualdade de possibilidades, destacando que o processo de aprendizagem não tem como referência exclusiva a competência motora, mas, todo um comportamento ético e social.

Oswald (1999) corrobora afirmando que o esporte contribui para a formação do caráter e para a realização pessoal, além de ser um excelente meio de socialização, desenvolvendo virtudes e proporcionando situações que servem de aprendizado para a vida cotidiana, adaptando melhor o indivíduo para o convívio em sociedade.

Mas o autor sugere que, para que esta relação entre esporte e educação seja estabelecida é necessário:

- Ter relação com a proposta pedagógica do programa esportivo;
- Possuir objetivos claros, além dos procedimentos metodológicos e da avaliação;
- Refletir sobre o real significado do esporte no processo educacional;
- Proporcionar ao aluno o planejamento participativo;
- Apresentar sua importância na manutenção da aptidão física, de saúde e bem estar;
- Ensinar não só o esporte a todos, mas também ensinar a gostar do esporte.

Bento (1991) afirma, ainda, que o esporte é pedagógico e, por consequência, educativo, quando, entre outras coisas:

- Proporciona obstáculos, exigências, desafios para se experimentar, observando regras e lidando com o próximo;
- Cada um rende mais, esforçando-se muito, sem nunca sentir isso como uma obrigação imposta exteriormente.

Apesar de termos apontado os benefícios do esporte e seus princípios educacionais, sabemos que existe também o lado perverso, que pode trazer para o praticante frustrações, traumas, desmotivação, principalmente porque ainda não sabemos como abordar efetivamente o Esporte Educacional na prática.

Para tanto, devemos considerar que nem sempre a prática esportiva envolve efeitos positivos no processo de transmissão de valores educativos. Sobre essa questão, é fundamental ter em conta o papel determinante do professor como responsável pela ação, e não somente como instrutor de técnicas e táticas, e a importância de entender a competição como um meio e não o objetivo final (BARRETO; GRUPPI, 2013).

Além disso, temos ainda uma discussão acerca do profissional que deveria trabalhar nesse contexto, o licenciado ou o bacharel em Educação Física, já que o Esporte Educacional envolve aspectos educativos, abordados com mais especificidade nos cursos de licenciatura, enquanto a iniciação esportiva é mais disponibilizada no bacharelado.

Analisando atualmente esse processo de formação, acreditamos que, atualmente, os licenciados em Educação Física possuem mais ferramentas para desenvolver o Esporte Educacional, mas sabemos que esta é uma longa discussão e que não será foco deste estudo.

4.3 PEDAGOGIA DO ESPORTE

Ferraz et al (2004) apontam que existem diferentes termos para definir a área de Pedagogia do Movimento Humano, tais como Pedagogia do Esporte, Pedagogia da Atividade Física, Pedagogia das Ciências da Atividade Física e Ensino da Educação Física. Independente da terminologia utilizada, essa área envolve a investigação acadêmica do ensino, ou seja, questões relativas ao modo como o aluno aprende, às ações didáticas, ao currículo e ao programa de ensino e à formação daquele que ensina, no caso, professores e treinadores.

A Pedagogia do Esporte é uma área de estudo que investiga o ensino do esporte e destaca a necessidade de uma pedagogia que vislumbre o esporte como um investimento humano e, para isso, o trate como um conhecimento determinante para a formação de pessoas, não esquecendo os aspectos técnicos e táticos da modalidade, assim como processos metodológicos e de avaliação.

Barbanti (2003) apresenta o conceito da Pedagogia do Esporte com um campo de conhecimento que trata do relacionamento entre o Esporte e a Educação, que é direcionada aos fundamentos teóricos para a prática dos esportes com os objetivos de melhorar o desenvolvimento do homem e enriquecer a qualidade de vida.

Bento (2006) conceitua a Pedagogia do Esporte como advinda da pedagogia geral e da ciência do desporto, tendo a função tanto de desenvolver perspectivas pedagógicas, quanto de direcionar o sentido do desporto para formação e educação do praticante. A necessidade de busca pelos altos rendimentos esportivos levou as atenções essencialmente para processos de treinamento e de planejamento estratégico ligado a competições, deixando, em segundo plano, as questões de ordem educacional, sendo que uma não deveria excluir a outra, mas contextos que deveriam ser desenvolvidos com igual importância.

Santana (2005) faz uma crítica à Pedagogia do Esporte quando está restrita aos conteúdos das modalidades e abdica dimensões humanas sensíveis, como a afetividade, a

sociabilidade, a emoção, entre outras, pois acredita que o esporte e a educação são fenômenos indissociáveis. Assim, o processo de iniciação esportiva deve ser realizado não de uma maneira simplista, mas abrangendo a real complexidade, carregada de sensibilidade.

Essas colocações demonstram que o Esporte Educacional precisa do respaldo da Pedagogia do Esporte para se fazer acontecer enquanto meio educativo e formativo.

Uma pedagogia simplista e não desejável, de acordo com Santana (2005, p.4), seria aquela que:

1. Despreza dimensões sensíveis como a moralidade, a afetividade, a sociabilidade e privilegia a dimensão racional (avaliação e treinamento);
2. Elege um modelo de atleta ideal a ser (per) seguido;
3. Compartilha da preocupação mercadológica da revelação de talentos;
4. Tem uma tendência à especialização esportiva precoce;
5. Seleciona crianças para o esporte a fim de compor equipes de competição;
6. Reproduz modelos de eventos competitivos do esporte profissional;
7. Elege a competição como principal referencial de avaliação.

Na verdade, o esporte deveria ser tratado como uma importante ferramenta para o processo de educação. A visão reducionista de sua aplicação, com fins em si mesmo, não deve ser priorizada, pois juntamente ao ensino de habilidades motoras e gestos técnicos da modalidade deve-se desenvolver aspectos morais, a construção da cidadania e a busca pela autonomia (SANTANA, 2005).

Corroborando esse pensamento, Bracht (1992) afirma que o esporte realmente educa; mas, educar, nesse caso, significa levar o indivíduo a internalizar valores e normas de comportamento que servirão para possibilitar sua adaptação à atual estrutura social. Necessita-se, sim, de ações pedagógicas que levem ao questionamento e à reflexão, não simplesmente à repetição do que é proposto.

No sentido de refletirmos sobre as ações pedagógicas, alguns questionamentos podem ser feitos: é possível educar através de práticas esportivas? O professor de Educação Física tem definido com clareza sua prática? Qual é essa prática? Seus objetivos estão claros e de acordo com sua metodologia? A sua prática pedagógica é motivante para os alunos? E uma infinidade de perguntas as quais, para ensinarmos o esporte, deveríamos responder para que o processo de ensino fosse adequado.

Dessa maneira, a Pedagogia do Esporte deve priorizar questões que vão além das preocupações com os métodos de ensino, em qualquer contexto da prática esportiva, da

iniciação até o mais alto nível de rendimento, na educação formal e não formal, abrangendo diversos níveis da sociedade (PAES; BALBINO, 2005).

Nesse sentido, não se deve pensar num conteúdo programático engessado, mas preocupado em criar um ambiente mais favorável aos aspectos que transcendam o simples ensino do esporte. O que sugerimos é que, ao promover atividades que desenvolvam habilidades técnicas ou táticas, sejam incorporadas ações que propiciem outras perspectivas, como: instituir a presença de valores como temas adjacentes e subjacentes, procurando contextualizar os acontecimentos de aula; incentivar situações lúdicas de forma mais explícita; oportunizar a liberdade de jogar em várias posições para que todos tenham a mesma possibilidade de participação; promover atividades nas quais o respeito às diferenças possam ser o pano de fundo, para que elas sejam entendidas e respeitadas; dentre outros.

Para elucidar a possibilidade educativa do esporte, Saviani (2007) faz uma relação entre a educação e o esporte, afirmando que a educação é uma ação, e a pedagogia é a teoria que permeia essa ação, logo, o Esporte-educação só pode existir se respaldado por uma pedagogia adequada.

Portanto, para que o esporte seja trabalhado de forma pedagógica e educativa, deverá (BENTO, 1991, p.119):

- Proporcionar obstáculos, exigências, desafios para se experimentar, observando regras e lidando corretamente com os outros;
- Incentivar cada um se esforçar cada vez mais, sem nunca sentir isto como uma obrigação imposta exteriormente;
- Socializar crianças e jovens num modelo de pensamento e vida;
- Ensinar que o sucesso não é um objetivo, mas apenas um meio de melhorar.

Santana (2005, p.10) sugere, ainda, que a Pedagogia do Esporte deve se comprometer a:

1. Tratar pedagogicamente a competição, de modo que ela apoie o desenvolvimento infantil;
2. Buscar o equilíbrio entre o racional (pensamento) e o sensível (sentimento);
3. Dialogar e negociar saberes com o sistema humano que orienta a iniciação esportiva;
4. Investir em aulas que reconheçam as diferenças entre os iguais;

5. Investir em métodos de ensino comprometidos com a participação e a construção da autonomia;
6. Investir numa pedagogia sedutora (lúdica);
7. Capacitar (educação de habilidades e desenvolvimento de capacidades) e formar (educação da atitude).

A respeito do lúdico, Nista-Piccolo (1999) pontua que a criança precisa brincar também no contexto esportivo, ela deve brincar de praticar esportes. Mesmo que, no início, a prática seja estimulada pelo contexto (“todos estão fazendo, eu vou fazer”; “o professor está mandando, eu vou fazer”), no decorrer da aula, deve ocorrer o envolvimento do aluno através da motivação e da autoconfiança para que a aprendizagem seja efetiva (GALDINO, 2005).

Dessa forma, quando se trata das PEEs, observamos que muitos professores se preocupam com as dimensões conceituais e procedimentais, esquecendo da atitudinal, que está diretamente relacionada aos valores do Esporte Educacional, como: participação, socialização, coeducação, respeito, cooperação, emancipação, igualdade, convivência.

Para isso, é preciso que os professores não se deixem cair no papel de meros animadores, que os praticantes e os espectadores não se sintam apenas fregueses e consumidores, que os dirigentes não vejam no esporte apenas uma mercadoria que se compra ou vende a qualquer preço (BENTO, 1991).

Muitas vezes, nas PEEs, o Esporte Educacional é visto apenas como um momento de lazer ou até mesmo a repetição do Esporte de Rendimento, porém os praticantes não são adultos, e sim crianças. Nesse contexto, Nista-Piccolo (1999) pondera que aqueles que não atingem o resultado final esperado podem se sentir fracassados, ainda que fracassada seja a pedagogia adotada, por desprezar um conjunto de unidades e forças que podem interferir no desenvolvimento da criança no esporte e pelo fato de esconder as ambições e ansiedades dos adultos.

Portanto, não é indicado ver a criança como o atleta em potencial, já que ela também se relaciona com família, amigos e escola, tem necessidades de brincar, de se divertir, de ser aceita, de transpor seus limites e que precisa aprender a conviver, a cooperar e a construir autonomia (SANTANA, 2005).

Os programas que tratam o Esporte Educacional devem se ater às questões do desenvolvimento motor e psicológico para que as fases do crescimento sejam respeitadas e, assim, as atividades propostas possam atingir os objetivos daqueles que o praticam.

Para dar maiores respaldos àqueles que trabalham com o esporte, as pesquisas em Pedagogia do Esporte têm se pautado mais em abordagens qualitativas para compreender como o processo ensino-aprendizagem ocorre no ambiente natural das práticas pedagógicas dos professores (MERIDA, 2008).

Assim, o campo da investigação da Pedagogia do Esporte, de acordo com Paes (2002), não deveria ser restrito às questões metodológicas focadas nos aspectos técnicos, pois isso limitaria as possibilidades do esporte, reduzindo-o a uma prática singular e antiga, dificultando o processo de educação de crianças e jovens. Essa colocação demonstra a necessidade dos agentes envolvidos nesse processo estarem atentos e avaliarem todo o processo constantemente.

De acordo com Barroso e Darido (2009), a área da Pedagogia do Esporte vem contribuindo significativamente no processo de ensino e aprendizagem do esporte, especialmente no tocante à dimensão procedimental dos conteúdos; entretanto aponta para a necessidade de um maior aprofundamento nos estudos direcionados à dimensão atitudinal, pois, com alunos mais conscientes e motivados, poderemos proporcionar aos educandos uma formação mais apropriada.

Concordando com essa colocação, Barroso (2008) complementa que o estudo de métodos e estratégias de ensino podem favorecer uma aplicação adequada do esporte às diferentes faixas etárias, porém devem ser realizados nas três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal).

Desse modo, poderíamos manter alunos praticando alguma modalidade esportiva por tempo indeterminado, independente do objetivo, com motivação e promovendo seu desenvolvimento global.

4.4 O CLIMA MOTIVACIONAL NO ESPORTE EDUCACIONAL

O componente motivacional na iniciação esportiva, desenvolvida nos programas de PEEs, é pouco pesquisado no país; pois, tradicionalmente, a preocupação dos pesquisadores tem sido o Esporte de Rendimento que é mais valorizado na mídia e em outros campos da sociedade. Poucos estudos são destinados à investigação de aspectos específicos da prática pedagógica relacionada à motivação dos alunos. Entretanto, a forma como o educador conduzirá as aprendizagens e as vivências do aluno no Esporte Educacional são determinantes no processo de aprendizagem e na percepção que o

praticante terá em relação ao esporte.

Assim, para entendermos a influência e a importância do clima motivacional nas Práticas Esportivas Educacionais, inicialmente, é necessário refletir acerca dos conceitos de motivo, motivação e clima motivacional, compreendendo e relacionando-os à aprendizagem e à prática de esportes pelas crianças e adolescentes.

Nesse sentido, constantemente, indaga-se o que uma pessoa pretende, o que influencia sua decisão, o que será importante para ela naquele momento, naquela circunstância.

Vários fatores motivam o ser humano em seu dia a dia, tanto de forma interna como de forma externa. A força de cada motivo e como seus padrões ocorrem e influenciam, são inferenciados pela maneira de perceber o mundo que cada indivíduo possui.

De acordo com os autores Boruchovitch e Bzuneck (2001, p. 9),

uma primeira ideia sugestiva sobre motivação, normalmente aplicável a qualquer tipo de atividade humana, é fornecida pela própria origem etimológica da palavra, que vem do verbo latino *movere*, cujo tempo supino *motum* e o substantivo *motivum*, do latim tardio, deram origem ao nosso termo semanticamente aproximado, que é motivo.

Diante disso, Paim e Pereira (2005) e Magill (2000) mencionam que a motivação está associada à palavra motivo, definido como alguma força interior, impulso, intenção, que leva a pessoa a fazer algo ou agir de certa forma, e que afeta o início, a manutenção e a intensidade do comportamento.

Algumas palavras têm como referência a motivação, tais como: desejo, necessidade, esforço, motivo, tendência, aspiração, meta, fome, amor, etc.; o que remete a uma discussão sobre impulsos e necessidades, na qual os impulsos aparecem com frequência nas discussões sobre necessidades fisiológicas (sede, fome, sexo, etc, e a necessidade é aplicada, frequentemente, a motivos mais complexos de realização (amor, aprovação social, status, etc.) (VANEK; CRATTY, 1990).

De acordo com Isler (2002), não podemos dissociar motivação de motivo, que é a mola propulsora responsável pelo início e manutenção de qualquer atividade executada pelo ser humano, e em vista disso, a base do processo motivacional.

Gouvêa (1997, p. 169) acredita que os motivos são inerentes aos seres humanos e os define como “um fator interno, que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa”.

Cada motivo apresenta uma força distinta, devido à diferença de personalidade existente entre cada indivíduo (RODRIGUES, 1991). Essa diferença fará com que um

indivíduo se sinta mais motivado do que outro, diante de uma mesma situação. Em relação a isso, Gouvêa (1997) explicita que alguns motivos têm uma predominância maior sobre outros, levando o indivíduo a escolher determinados tipos de ação ou de comportamento.

De acordo com Gouvêa (1997), o estudo dos motivos significa o exame das razões pelas quais se escolhe fazer algo ou executar algumas tarefas com maior empenho que outras; ou ainda persistir numa atividade por longo período de tempo.

Estudos de Martens (1987), Posner (1992) e Samulski (2002) apontam a importância relativa dos motivos nas diferentes etapas do desenvolvimento psicológico, citando Maslow (1987), que acredita que o homem raramente alcança um estado completo de satisfação, exceto durante certo tempo. À medida que ele satisfaz um desejo, outro ocupa seu lugar. É uma característica do ser humano sempre que está desejando algo.

Maslow (1987), então, propõe uma teoria da motivação humana, estabelecendo, de acordo com a Figura 2, uma hierarquia de motivos: necessidades básicas (impulsos fisiológicos); necessidades de segurança; necessidades de posse e amor; necessidades de estima; necessidades de autorrealização.

Figura 2 – Teoria de Maslow (1987)

As necessidades fisiológicas são primordiais, pois segundo o autor, referem-se a fome, sede, ar e outras necessidades simples para a sobrevivência. São as que o ser humano mais sente falta, colocando-as à frente das demais. Após satisfazê-las, o indivíduo procurará uma forma de garantir a segurança.

A necessidade de segurança tem a intenção de buscar proteção e estabilidade e, segundo o autor, pode ser exemplificada como: preferências por coisas conhecidas ao invés das desconhecidas, busca por proteção em momentos como catástrofes naturais, guerras, criminalidade, dentre outras atitudes.

A necessidade de afeto e amor é representada pela necessidade social e vem após a segurança, quando o ser humano sentirá desejo de se associar a outras pessoas, lidando

com problemas como a ausência de amigos, a vontade de formar família, a afiliação e a aceitação.

Em seguida, temos a necessidade de estima que envolve a autoapreciação, a autoconfiança, a necessidade de aprovação social e de respeito, de prestígio e consideração perante o mundo, além de confiança, independência e autonomia.

Logo, como último motivo nessa hierarquia, surge a necessidade de autorrealização, que se refere à necessidade do homem conseguir ter a capacidade de exercer todas as suas potencialidades, conduzindo a sentimentos de autoconfiança, capacidade e suficiência, e a sentir-se útil e necessário ao mundo.

Samulski (2002) acredita que existem várias possibilidades de autorrealização no esporte, como por exemplo, alcançar seu limite de rendimento por meio do domínio de movimentos. Assim como, para Lopes e Nunomura (2007), a satisfação também pode ocorrer quando exercícios de alto grau de complexidade são desafiadores e executados com o máximo de perfeição por atletas de alto nível.

Assim, acreditamos que o motivo é de natureza cultural, biológica e inata. Cultural porque será variável de acordo com a sociedade em que se vive, principalmente para satisfazer os motivos sociais, de estima e de autorrealização. E biológica e inata, pois representa as necessidades fisiológicas e de segurança, que são aspectos que são inerentes ao ser humano.

Antigamente, confundia-se motivação com instinto, definindo-a, conforme referido por Davidoff (1983, p.384), como as “forças irracionais, compulsórias, herdadas, que dão forma a tudo que as pessoas fazem, sentem, percebem e pensam”.

Porém, os conceitos evoluíram através dos anos, e novos parâmetros foram fixados, como aqueles citados por Cratty (1984), Gouvêa (1997), Machado (1997), Becker Jr (2000), Magill (2000), Weinberg e Gould (2001), e Samulski (2009), que relacionam a motivação com sentimentos que levam as pessoas a agirem de acordo com objetivos.

No contexto da Psicologia do Esporte, diferentes teorias dão suporte ao estudo da motivação, por exemplo, a teoria da atribuição (WEINER, 1985), a teoria das metas de realização (DUDA, 1993), a teoria da motivação através da percepção da competência (HARTER, 1988) e a teoria da autodeterminação (DECI; RYAN, 1985).

Cratty (1984), em seus estudos, também evidenciava essas explicações, sugerindo que a motivação denota os fatores e os processos que levam as pessoas a uma ação ou uma inércia em diversas situações. Para ele, a motivação é o estudo das razões pelas quais

se escolhe determinadas ações com mais empenho do que outras.

Machado (1997) salienta que a motivação é um termo que abrange qualquer comportamento dirigido para um objetivo ou estado interior, emocional que desperta o interesse ou a inclinação do indivíduo para algo, estando este disposto a desprender-se dos esforços para alcançá-lo.

A motivação, segundo Becker Jr (2000), é um fator muito importante na busca de qualquer objetivo pelo ser humano, pois é um elemento básico para o atleta seguir orientações do técnico e manter a prática diária da modalidade esportiva.

Magill (2000) acrescenta que a motivação é importante para a compreensão da aprendizagem e do aprendizado de habilidades motoras devido a seu papel na iniciação, manutenção e intensidade do comportamento.

De acordo com Weinberg e Gould (2001), a motivação é um conceito utilizado para compreender o complexo processo que coordena e dirige a direção e a intensidade de esforço dos seres humanos, inclusive relacionado ao esporte, o que torna fundamental que técnicos percebam os fatores intervenientes no processo motivacional de seus atletas, entendendo o que leva um indivíduo a praticar determinada atividade esportiva e, ainda, compreender o que faz com que um sujeito esteja mais motivado do que outro. Esta percepção deve ocorrer em qualquer nível do processo esportivo, seja ele, de iniciação ou de alto rendimento.

Complementando, Samulski (2009, p. 168) afirma que “a motivação é caracterizada como um processo ativo, intencional e dirigido a uma meta”.

Assim, fica evidente que, para todas as nossas realizações deve haver um motivo que nos estimule à ação. Não existe ação sem motivação, que pode ser mais ou menos intensa, dependendo do que iremos realizar ou de como somos estimulados para realizar.

Tarefas como trabalhar ou estudar são realizadas porque necessitamos em algum momento da vida, mas, para nos sentirmos realizados, precisamos fazer aquilo que realmente desejamos, caso contrário, não haverá satisfação completa.

Depois que essas necessidades são satisfeitas, muitas vezes, mas nem sempre, desenvolver-se-ão novo descontentamento e agitação, a menos que o indivíduo se entregue a uma tarefa que se adapte à sua maneira de ser. Um músico deve fazer música, um artista deve pintar, um poeta deve escrever, se quiserem estar em paz com suas respectivas personalidades (MASLOW, 1987, p. 96).

Lettnin (2005) afirma que, para satisfazer efetivamente suas necessidades, o indivíduo irá determinar a direção e a intensidade de seu esforço. Verifica-se, então, o

surgimento da “motivação” como sendo o fator de orientação e medida do esforço humano em busca da satisfação de determinado objetivo, definido consciente ou inconscientemente a partir de uma necessidade primária ou secundária.

Weinberg e Gould (2001) afirmam que cada um de nós, de forma inconsciente ou consciente, desenvolve uma visão pessoal de como a motivação funciona baseados naquilo que nos motiva e observando como os outros são motivados. Esses conceitos se relacionam com a personalidade de cada um. Entretanto, a visão mais aceita por psicólogos do esporte e do exercício seria a visão interacional entre indivíduo e situação, ou seja, a visão interacional de motivação.

Alguns autores procuraram interpretar a Teoria de Maslow (1987), propondo novas taxionomias e fatores motivacionais, a saber:

- Martens (1987) divide as necessidades em dois grupos: as necessidades de deficiência (fome, sede, sexo, proteção e segurança) que tem alta prioridade; e as necessidades de crescimento (amor, autoestima e auto realização);
- Samulski (2002) divide-a em: motivos importantes (primários) e motivos subordinados (secundários), diferenciando-os em diferentes níveis, quais sejam: nível do organismo (motivos fisiológicos ou vitais), nível da personalidade (motivos pessoais de êxito, rendimento e autorrealização), nível dos motivos sociais (reconhecimento social e motivo de poder) e nível dos motivos éticos e estéticos.
- Paim e Pereira (2005) relacionam as duas primeiras necessidades ao plano pessoal e as outras, ao social. Assim, um indivíduo não conseguiria se relacionar ou se integrar em uma sociedade se as duas primeiras necessidades estiverem comprometidas ou abaladas.

As necessidades, citadas na teoria de Maslow (1987), estão relacionadas aos aspectos afetivo e social, possuem origem intrínseca (autorrealização, fazer aquilo que sabe e gosta de fazer) e extrínseca (querer fazer parte de um grupo, expectativa de aprovação e do reconhecimento).

Dessa forma, a motivação também pode ser entendida em relação à sua origem, que pode ser de ordem intrínseca, de dentro da pessoa e associada aos fatores pessoais relacionados às emoções, como sensações de prazer interno, sem nenhuma relação com elementos externos; ou extrínseca, de fora da pessoa, está relacionada aos fatores ambientais, influências de outras pessoas, elogios, reconhecimentos e recompensas externas, que levariam indivíduos à prática de atividade esportiva (MARTENS, 1987; MACHADO, 1995a; CRUZ, 1996; GOUVÊA, 1997; WEINBERG; GOULD, 2001;

SAMULSKI, 2002).

Corroborando com o pensamento desses autores, Lopes (2009) entende a motivação intrínseca como os fatores pessoais relacionados às emoções, como sensações de prazer interno, sem nenhuma relação com elementos externos. Cox (1994) acredita que esse tipo de motivação é a origem principal dos motivos que atraem e mantêm os jovens no esporte.

Nesse contexto, vários estudos (RYAN, 1995; VALLERAND, 1997; VALLERAND; ROUSSEAU, 2001) têm mostrado que a motivação intrínseca está associada positivamente com consequências favoráveis em contextos escolares, trabalho e lazer. No domínio do esporte, a motivação intrínseca tem sido associada com a intenção dos atletas para a prática de esporte no futuro (PELLETIER et al, 1995).

Nos motivos intrínsecos, a recompensa se baseia em resoluções de desafios mentais, superação de limites próprios e descobertas consideradas úteis que não estão relacionadas a recompensas externas (TRESCA; DE ROSE JR, 2000).

Segundo Weinberg e Gould (2001), as pessoas intrinsecamente motivadas se esforçam interiormente para serem competentes e autodeterminadas com o objetivo de dominar a tarefa proposta. São pessoas que apreciam a competição, gostam de ação e ativação, mantêm foco no divertimento, querem aprender o máximo de habilidades possíveis e participam por amor ao esporte.

Sabe-se que a motivação é intrínseca, parte de dentro de cada um, surge de alguma necessidade que a desperta, seja ela fisiológica básica, psicológica, social, de autorrealização e de segurança. Necessidades, portanto, comuns a todas as pessoas, independentemente de fatores étnicos e culturais (DAVIDOFF, 1983).

Weinberg e Gould (2001) sugerem algumas diretrizes para aumentar a motivação intrínseca dos atletas, tais como: proporcionar experiências de sucesso, oferecer recompensas de acordo com o desempenho, usar elogios verbais e não verbais, variar o conteúdo e a sequência dos exercícios, envolver os participantes nas tomadas de decisão e estabelecer metas realistas de desempenho.

Por conseguinte, a motivação extrínseca está relacionada aos fatores ambientais, influências de outras pessoas, elogios, reconhecimentos e recompensas externas, que levariam os indivíduos à prática de atividade esportiva (LOPES, 2009).

Complementando essas colocações, a motivação extrínseca vem de uma necessidade externa à pessoa que realiza determinada atividade, para se alcançar outro objetivo maior e se obter satisfação a partir do que decorre dela, e não da ação em si

(FRANCO, 2000).

A motivação extrínseca nos impulsiona a realizar certa atividade para receber recompensa ou evitar punição, para atingir um determinado objetivo que acreditamos ser importante, entre outros motivos.

Apesar da motivação extrínseca ser um fator importante, sabemos que só fazemos bem aquilo que nos proporciona prazer. Esse prazer se associa com a motivação intrínseca que fornece o bem-estar durante a atividade. Quanto mais a pessoa se dedica a uma atividade sem a intenção de recompensas externas, maior poderá ser sua motivação interna (GILL, 1986).

Na literatura, observamos que podemos compreender melhor a motivação intrínseca e extrínseca se assumirmos que ambas pertencem a um contínuo (DECI; RYAN, 1985; VALLERAND, 1997).

Ainda é importante destacarmos que a motivação intrínseca e a extrínseca coexistem e nunca uma age com exclusividade, ou seja, “ambas as formas, influenciam-se pelos diferentes mecanismos extrínsecos e intrínsecos de reforço; de modo que o reforço externo é mais importante para a pessoa competitiva e o interno para a pessoa cooperativa” (SAMULSKI, 2002). O autor salienta a importância dos profissionais utilizarem situações de treino em que os atletas aprendam a se motivar, intrinsecamente, pois, assim, os atletas desenvolvem autonomia e promovem a formação da personalidade.

Estudiosos da Psicologia do Esporte (SCHONARDIE FILHO; WINTERSTEIN, 1998; WEINBERG; GOULD, 2001) veem a motivação como um fator essencial para o sucesso na carreira esportiva, desde o ingresso até o abandono da modalidade.

Weinberg e Gould (2001) citam que, tanto na aprendizagem quanto no alto rendimento, a motivação é essencial, inclusive para evitar o abandono devido às exigências do treinamento e das competições.

Assim como, Schonardie Filho e Winterstein (1998), que também tratam a motivação como algo indispensável no esporte, na fase inicial e para a manutenção de um nível ótimo de forma constante e progressiva com a mesma satisfação em ações futuras.

Compreender e promover o engajamento do esporte entre os jovens tem atraído uma grande dose de atenção de investigação nos últimos anos. Uma questão central tem sido a investigação dos processos que determinam as intenções das crianças e dos adolescentes em participarem de algum esporte (BIDDLE; SOOS; CHATZISARANTIS, 1999; SARRAZIN et al, 2002; HAGGER et al, 2003). Outra preocupação para os pesquisadores é como desenvolver aspectos psicológicos como o bem-estar dos jovens

em contextos desportivos (GAGNÉ; RYAN; BARGMANN, 2003, REINBOTH; DUDA; NTOUMANIS, 2004, REINBOTH; DUDA, 2006, ADIE; DUDA; NTOUMANIS, 2008, BALAGUER; CASTILLO; DUDA, 2008).

Duda (2001) sugeriu em seu estudo que o engajamento no esporte é uma experiência que, se trabalhada com qualidade, pode contribuir positivamente para o bem-estar do atleta. Além disso, a influência dos aspectos sociais no contexto esportivo é relevante para a variabilidade na motivação dos atletas, e os diferentes níveis de motivação influenciam na qualidade de engajamento no esporte e no desejo de continuar a participação (RYAN; DECI, 2000; DUDA, 2001).

Diante dessas colocações, podemos entender que crianças e adolescentes podem mostrar interesse natural e motivação para o esporte, mas é importante mantê-los comprometidos, independentemente do esporte ou do nível de prática.

Weinberg e Gould (2001) dizem que as crianças apreciam o esporte porque através dele podem fazer novas amizades. Oliveira, Souza e Stark (1999) e Douge (1999) citam o vínculo de amizade como principal aspecto motivador, e desmotivador, a separação das amizades infantis. E, à medida que o envolvimento do atleta no esporte aumenta, as necessidades de relacionamento social vão se limitando aos companheiros de treino (CHELLADURAI, 1993).

Korsakas (2009) investigou os motivos do envolvimento de jovens no esporte e revelou que o principal objetivo da maioria é a simples diversão, mas, também foram apontados a busca por novas amizades, a vivência de excitação, o aprendizado de coisas novas, a experiência de sucesso e a melhora do condicionamento físico. Willis e Campbell (1992), ao analisarem diferentes pesquisas, identificaram alguns motivos que levam os indivíduos à prática da atividade física: melhorar ou manter a saúde e a aptidão física; melhorar a aparência; vivenciar sensações prazerosas; interagir socialmente e obter benefícios psicológicos.

É comum a utilização de recompensas extrínsecas na prática formativa e recreativa, nas quais são oferecidas recompensas em forma de adesivos e brinquedos pelo bom comportamento, pela presença e/ou participação nas aulas. Os defensores desse tipo de recompensas se justificam dizendo que elas aumentam a motivação, intensificam a aprendizagem e estimulam a participação contínua (WEINBERG; GOULD, 2001).

Mussen et al (1977) salientam que se a recompensa ou reforço for apresentado imediatamente após a resposta correta ao estímulo, ocorrerá um aumento da probabilidade de que, na próxima ocasião, a resposta adequada ocorra novamente. “A recompensa por

um comportamento aumenta a probabilidade de que esse comportamento seja repetido, e a punição de um comportamento diminui a probabilidade de que esse comportamento seja repetido” (MARTENS, 1987, p.18, tradução nossa).

Assim, podemos destacar que a motivação está relacionada à personalidade, pois cada pessoa se motiva por determinadas circunstâncias e com intensidades variadas; com o ambiente, porque, mesmo o indivíduo gostando de praticar uma modalidade esportiva, o contexto em que a prática ocorre pode ser tanto um fator estimulante como desmotivante; a cognição, pois depende de como o aluno interpreta e percebe a si mesmo e a atividade, talvez um esporte inspire medo em alguns e adrenalina em outros; e ainda, a questão da maturidade e interesses, fazendo com que a motivação se modifique ao longo dos anos, em relação à intensidade e às atividades.

De acordo com os conceitos abordados anteriormente, a motivação é um dos elementos principais para a execução de qualquer ação, independente do ambiente, conteúdo ou momento. Assim, acreditamos que o ponto de partida para realizarmos algo está no motivo, pois é o que impulsiona nossa ação. É evidente, então, que a motivação influencia significativamente nossas decisões e tarefas que realizamos em nossas vidas, já que podemos estar muito ou pouco motivados, dependendo da situação, do contexto, dos desejos e necessidades de cada um.

De qualquer forma, mostramos que há um consenso entre os autores de que todo comportamento é motivado, embora seja um processo complexo devido às variáveis motivacionais envolvidas nesse processo. No entanto, a motivação constitui-se num aspecto importante no contexto educacional servindo como fio condutor para uma série de circunstâncias de aprendizagem, em que o indivíduo deve manifestar interesse pela atividade, a fim de que seja o sujeito na construção de seu próprio conhecimento.

A motivação para a aprendizagem não implica necessariamente em criar novos motivos no aluno, mas em canalizar os já existentes em sua direção. Embora a aprendizagem incidental ou não motivada possa ocorrer, a intenção de aprender é necessária para uma aprendizagem significativa e eficiente (TELFORD; SAWREY, 1976).

Witter e Lomonaco (1984) apontam que os problemas relacionados à motivação para a aprendizagem não se limitam aos alunos, mas podem atingir também professores e demais pessoas envolvidas no processo educativo.

Complementando esse pensamento, Kobal (1996, p. 35) aponta que nesse caso,

a falta de motivação tem raízes na ausência de formação profissional adequada,

nos baixos salários, na desvalorização social do professor, na falta de estrutura física e pedagógica onde trabalha, no excesso de alunos nas turmas de aula, bem como no elevado número de locais onde se vê compelido a trabalhar para garantir sua sobrevivência. Tudo isto acarreta um desinteresse em atualizar-se pedagogicamente, não aceitando e nem empenhando-se em novas propostas de ensino.

Nesse sentido, no ensino de uma modalidade esportiva, conhecer apenas os aspectos técnicos não é suficiente para garantir uma boa aprendizagem. Os fatores relacionados às características psicológicas e emocionais do aluno são de grande valia no processo pedagógico.

O aprendizado é um processo interno que produz alterações consistentes no comportamento individual em decorrência da interação da experiência, da educação e do treinamento com processos biológicos. Sua construção tem fortes vínculos com o estado de desenvolvimento de um indivíduo, relacionando-se diretamente com a prática, ou seja, o aprendizado é um fenômeno no qual a experiência é pré-requisito; o desenvolvimento, em oposição, é um processo que pode ocorrer independentemente da experiência (GALLAHUE; OZMUN, 2005, p. 17).

Moraes, Samulski e Noce (1997) lembram que o conhecimento dos motivos que fazem um indivíduo escolher determinado esporte é fator primordial para o sucesso do relacionamento entre professor/técnico e aluno/atleta, assim como também, para a sua permanência na prática esportiva.

Como já citado anteriormente, a motivação é um aspecto específico de cada indivíduo e por isso, não se demonstra da mesma forma ou na mesma intensidade nas pessoas. Diante disso, todo professor deveria buscar conteúdos motivadores para suprir as diferentes necessidades dos seus alunos, tornando-os mais participativos e com a possibilidade de alcançar seus próprios objetivos.

Paim (2001, p. 47) afirma que, “na relação ensino-aprendizagem, em qualquer ambiente, conteúdo ou momento, a motivação constitui-se um dos elementos centrais para sua execução bem sucedida. Pode-se supor que, sem motivação, não há comportamento humano ou animal”.

Machado (1995b) cita que, na maioria das vezes, as dificuldades de aprendizagem têm sua origem em problemas de motivação. Isso ocorre porque é difícil para o professor diagnosticar as diferenças individuais dos alunos em termos de interesses e necessidades.

Tresca e De Rose Jr (2000, p.9) afirmam que “o processo motivacional é uma função dinamizadora do aprendizado”, corroborando Weinberg e Gould (2001, p. 79), citam que “a motivação é a variável-chave tanto na aprendizagem como no desempenho

em contextos esportivos”. Quando o praticante está motivado, ele aprende mais rápido, com mais entusiasmo e atenção na tarefa realizada.

Segundo Murray (1983), as diferenças de motivação podem explicar as diferenças de desempenho e de envolvimento entre os alunos. Assim, a falta de motivação de alguns alunos é um problema que os professores enfrentam no cotidiano, não só na recusa em participar do que é proposto como também na qualidade de participação e aproveitamento nas atividades.

Schmidt e Wrisberg (2001) acreditam que indivíduos que não estão motivados para o aprendizado não participam da atividade ou a realizam sem ânimo, não se dispendo a praticar a tarefa por longos períodos de tempo, diferente daqueles altamente motivados.

Nesse contexto, infelizmente, alguns profissionais são desatentos quanto à questão da motivação e, muitas vezes, não compreendem o nível de abandono do esporte, pois não refletem e nem sabem agir sobre suas causas.

É possível que algumas dessas desistências ocorram porque alguns professores não saibam lidar com crianças desmotivadas, ou por não conseguirem manter a motivação inicial que as trouxe para o esporte. O fato pode acarretar não só a troca de uma modalidade para outra, o que não é um problema, mas, o total abandono da prática esportiva.

Em qualquer ambiente, seja no alto rendimento ou no Esporte Educacional, a motivação constitui-se como um dos elementos centrais para a execução de uma tarefa bem-sucedida. 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.

Contudo, se prestarmos atenção, poderemos indagar acerca dos fatores que levam as pessoas a participarem, sistematicamente, durante várias horas, vários dias, na maior parte das vezes, com grande entusiasmo em aulas e competições.

A adesão e a continuidade da prática esportiva, muitas vezes, se relacionam com a qualidade das atividades oferecidas e, conseqüentemente, com o agir dos professores, conforme a qualidade da instrução e o nível de motivação. Quando o professor faz dessa prática algo prazeroso e motivante, através de intervenções criativas e estimulantes, o aluno pode adotar a prática esportiva como um hábito em sua vida. Mas, se a prática for realizada como algo necessário e obrigatório, sem vínculo com sentimentos de prazer e de satisfação, a motivação do praticante será limitada e a prática esportiva pode não ser tão benéfica.

Dessa forma, a motivação para superar os problemas e dificuldades no esporte deveria começar com as ações pedagógicas do próprio professor e, posteriormente, continuar pela automotivação do próprio aluno. E assim, as sensações de sucesso no campo esportivo se estendem à vida como um todo, fato que se mostra importante para a formação do cidadão (GALDINO, 2005).

Machado (1995a) destaca que existem vários motivos responsáveis pelo bom desenvolvimento e desempenho na aquisição e manutenção de habilidades esportivas. Geralmente as atividades que requerem maior participação, com mais movimentos, concentram maior número de motivos dos participantes, despertando maior interesse e desafio, o que, por si só, é estimulante e motivador.

Diante disto, trazemos as diretrizes de Weinberg e Gould (2001) sugeridas para professores técnicos, instrutores e administradores de programas utilizarem em sua prática profissional, a fim de otimizarem o processo motivacional dos atletas. São elas:

1. Situações e fatores pessoais que possam motivar as pessoas;
2. Vários motivos que possam levar as pessoas à prática de atividades físicas, que podem mudar com o tempo;
3. Mudanças no ambiente que possam aumentar a motivação, satisfazendo as necessidades dos participantes;
4. Professores (líderes) que influenciem positivamente a motivação;
5. Mudanças de comportamento que possam ser utilizadas para alterar motivos indesejáveis dos participantes.

Assim, podemos dizer que a motivação é essencial para a aprendizagem, pois torna esse processo mais prazeroso e eficaz. O aluno motivado prende sua atenção na tarefa proposta, é capaz de dar significado ao que se está aprendendo. Esses fatores podem auxiliar significativamente na aprendizagem e potencializar determinadas tarefas a serem aprendidas corretamente.

Nesse contexto do Esporte Educacional nas PEEs, além de conhecermos o motivo da prática esportiva e se os alunos se encontram motivados ou não, é necessário perceber como os praticantes avaliam seu desempenho e, assim, identificar sua orientação motivacional.

Tais interpretações são representados pela Teoria das Metas de Realização que, sinteticamente, defende que as variações de comportamento, em um contexto esportivo, parecem não ser resultantes de baixa ou alta motivação, mas de manifestações de diferentes percepções sobre qual é a meta adequada em determinado contexto

(ROBERTS, 2001).

De acordo com Nicholls (1984) e Duda (1992), essa teoria explica a razão para os indivíduos se envolverem na atividade física sob a perspectiva de duas orientações motivacionais: para o domínio da tarefa (*task orientation*), conhecida como orientação para aprendizagem, e para o reconhecimento social (*ego orientation*), também chamada de orientação motivacional voltada para a *performance*.

Diante disso, o clima motivacional está relacionado com uma predisposição individual que é influenciada por fatores situacionais, de acordo com a forma que o aluno avalia seu desempenhos nas atividades, atribuindo, portanto, diversos significados à prática esportiva de acordo com seus próprios valores e expectativas.

Alguns autores (NICHOLLS, 1984; DUDA et al, 1995; HIROTA; DE MARCO, 2006) têm apontado a importância do contexto ou clima motivacional, que pode ser desenvolvido por treinadores, pais, pares e outros agentes significativos com influência no atleta.

Essas metas de orientação podem determinar o clima motivacional, de acordo com a forma com que o indivíduo julga seu nível de competência e habilidade. O Quadro 2, a seguir, traz algumas diferenças entre os tipos de orientação.

Quadro 2 – Características das orientações motivacionais

ORIENTAÇÃO PARA A TAREFA	ORIENTAÇÃO PARA O EGO
Sentimento de sucesso na realização que depende de si mesmo.	O sucesso é superior à habilidade e à sensação de competência.
Compara-se com si mesmo.	Compara-se com os outros ou tem medo de ser comparado.
Não se preocupa com o resultado.	O resultado é o mais importante (meios ilícitos).
Entende o erro como parte do aprendizado.	O erro é associado ao fracasso.
É autodeterminado.	É pouco persistente e muito ansioso.
Elevado nível de motivação intrínseca.	Motivado por fatores externos (reconhecimento social, prêmios).

Fonte: A autora (2014).

Por conseguinte, os alunos orientados para o domínio da Tarefa possuem motivação intrínseca elevada, atitudes positivas frente ao objeto de ensino e um autoconceito de competência indiferenciado, pois quer melhorar em relação a si mesmo (LI; LEE; SOLMON, 2005). Nesse caso, o esforço leva ao progresso pessoal e ao domínio, isto é, quanto mais esforço empregarem na tarefa, mais capacidade vão adquirir e maior será sua competência percebida (VALENTINI; RUDISILL, 2006).

Além disso, alunos orientados para a Tarefa estão preocupados com o domínio da atividade, portanto almejam a aprendizagem e, nas situações de insucesso, encaram os erros de forma positiva, pois são considerados como referência para uma próxima etapa

no desenvolvimento de sua competência (MARANTE; FERRAZ, 2006; HIROTA; TRAGUETA, 2007). Assim, procuram atividades que os desafiem, pois, com o aprendizado adquirido, estarão ampliando sua competência.

A orientação para a Tarefa acontece juntamente com um sentimento de sucesso, seja por melhorar ou aprender uma tarefa. Esses indivíduos são otimistas e caracterizados pela necessidade de realização, utilizam suas habilidades e capacidades como autorreferência, valorizando seu esforço.

Para Hirota e De Marco (2006), a orientação para a Tarefa se dá com o sentimento de sucesso na realização de uma atividade que depende de si mesmo, não se preocupando com o resultado, e entendendo o erro como algo que faz parte do aprendizado. Indivíduos com um envolvimento do tipo tarefa estão relacionados com a motivação chamada intrínseca ou mais autodeterminados na execução de atividades.

Hardy, Jones e Gould (1996) afirmam que estes indivíduos atribuem maior importância ao esforço. Esses indivíduos pretendem melhorar o seu desempenho, não para ser o melhor, mas para melhorar as suas capacidades. Segundo Weiss (1999), esses têm maior percepção da habilidade desportiva, maior motivação intrínseca e esforçam-se mais durante as atividades físicas. Assim, a orientação para a Tarefa enfatiza a aprendizagem e a melhoria das capacidades dos próprios indivíduos.

Duda et al (1995) e Ames (1992) referem os benefícios de uma orientação para a Tarefa, afirmando que o clima de ensino-aprendizagem deve privilegiar essa dimensão, pois promove um desenvolvimento psicológico positivo durante a adolescência, além de aumentar a eficácia nos programas educativos de habilidades desportivas.

Por outro lado, no clima orientado para o Ego, o sucesso é superior à habilidade e a sensação de competência. Existe comparação entre indivíduos, meios ilícitos para vencer, busca por atividades com menor grau de dificuldade, além disso ansiedade e tensão estão presentes, e os erros são encarados.

Segundo Duda (1992), os indivíduos que possuem orientação para o Ego são motivados por fatores externos (demonstração de superioridade, busca de reconhecimento social, prêmios) e mostram-se preocupados com a comparação de sua capacidade com a das outras pessoas. Dessa forma, tendem a demonstrar capacidade superior (mesmo não a tendo), apresentam uma sensação de competência, em que importante é o resultado, não são muito persistentes e atribuem o êxito às suas habilidades, ao seu esforço e à sorte.

Por isso, tendem a não valorizar o esforço e não focam a evolução que podem ter tido durante aquele aprendizado, ou seja, a comparação do seu próprio nível de

competência anterior com a atual (CAETANO; JANUÁRIO, 2009).

Nesse contexto, o fracasso é atribuído a fatores externos, como o material utilizado, o azar, a situação. Essas pessoas estão relacionadas a tipos de motivação extrínseca ou ainda, menos autodeterminadas (HIROTA, 2006).

Ainda, segundo Weiss (1999), os atletas orientados para o Ego têm menos percepções positivas sobre si mesmo, menor motivação intrínseca e problemas de afetividade.

Assim, parece possível que esses atletas não se esforcem ao máximo numa competição, quando as probabilidades de serem bem sucedidos são reduzidas. Nessa situação o indivíduo, com a sua necessidade de vencer, pode vir a valorizar menos o espírito esportivo (HARDY; JONES; GOULD, 1996).

Embora tenhamos duas orientações de clima motivacional, Cumming et al (2002) afirmam que para se alcançar o sucesso numa competição é necessário estarem presentes no aluno, os dois tipos de orientação (o atleta tem que demonstrar habilidades superiores quando comparados com outros e têm que aperfeiçoar ao máximo as suas capacidades).

Acreditamos que o ideal é que, em alguma fase da aprendizagem, o aluno consiga atingir o equilíbrio e conciliar essas duas orientações, assim como racionalizar os seus esforços e suas ambições pessoais.

Além disso, a atmosfera criada pelo técnico deverá ter efeitos importantes sobre os atletas através de sua influência na satisfação das necessidades deles para a competência, autonomia e relacionamento (RYAN; DECI, 2000).

Um clima de orientação para a Tarefa é criado quando o professor: (a) destaca esforço e aperfeiçoamento pessoal dos alunos; (b) ajuda os alunos a sentirem que têm um papel importante na equipe; (c) promove cooperação entre os membros da equipe. Em contrapartida, eles podem criar um clima de orientação para o Ego quando o professor: (a) a atenção é diferencialmente colocada de acordo no nível de habilidade dos membros da equipe; (b) é punitivo, em resposta a erros; (c) cultiva a rivalidade entre os jogadores da mesma equipe (NEWTON; DUDA; YIN, 2000).

No clima motivacional, é importante a influência da cultura na qual o atleta está inserido. Branco (1998), descreve, tendo como base o contexto cultural norte-americano, que uma camada dessa sociedade se mostra extremamente competitiva, enquanto Staub (1986) apresenta uma análise das orientações para os valores sociais que influenciam na escolha da orientação.

Alguns estudos buscaram detectar a orientação do clima motivacional no contexto

do esporte infantil (THEEBOOM; DE KNOPP; WEISS, 1995; TREASURE, 2001; KORSAKAS, 2003).

Segundo Korsakas (2003), a participação no esporte infantil será considerada prejudicial ou benéfica, dependendo da qualidade do programa e do clima motivacional criado pelo professor.

Nesse sentido, Korsakas (2003), Treasure (2001), Winterstein (1992) e Epstein (1988) consideram que, na orientação para a Tarefa, as referências e metas individuais devem ser estabelecidas de acordo com o nível de desenvolvimento de cada praticante, e o objetivo é a busca da autossuperação e não da comparação com o outro. Diante disso, são oferecidas oportunidades iguais de aprendizagem e de progresso para todos, o que ajuda a promover respeito e solidariedade entre os praticantes que, ao reconhecerem seus potenciais e limites, são capazes de entenderem melhor a individualidade do colega e, assim, valorizarem a diversidade do grupo. Tal orientação busca ainda que as crianças vivenciem situações de aprendizagem de forma consciente, e não traumatizante, favorecendo a criação de impressões positivas acerca do esporte.

Assim, criar um ambiente atraente, no qual os momentos de descontração e a possibilidade de experimentar e desenvolver suas potencialidades se façam presentes, pode ser uma boa estratégia para que os treinadores consigam melhorar a aderência de crianças e adolescentes na prática esportiva (INTERDONATO et al, 2008).

Porém, para que isso ocorra, o professor deverá planejar e propor atividades que promovam tais vivências, e não, simplesmente utilizar o Esporte de Alto Rendimento como referência para a aprendizagem de uma modalidade esportiva.

Weinberg e Gould (2001) propõem que se observem os fatores pessoais que se referem às características individuais (personalidade, necessidades e objetivos) e situacionais que estão relacionados com a situação na qual o indivíduo se encontra (esporte competitivo ou não, estilo técnico, entre outros). E ainda, Samulski (2002), ainda, aponta os fatores internos (pessoais) e externos (ambientais).

Para que o professor possa verificar o clima motivacional de suas aulas, a literatura aponta um modelo de intervenção denominado TARGET, que considera algumas dimensões ou estruturas do ambiente de aprendizagem: a Tarefa (*Task*), a Autoridade (*Authority*), o Reconhecimento (*Recognition*), o Agrupamento (*Grouping*), a Avaliação (*Evaluation*) e o Tempo (*Timing*) (AMES, 1992; BIDDLE, 2001; TREASURE, 2001).

A Tarefa está relacionada com o objetivo e o tipo de atividade proposto para os alunos e o grau de envolvimento dos alunos quando a realizam. No esporte, de acordo

com a habilidade exercitada em um exercício, o aluno poderá se mostrar desafiado e entusiasmado a realizá-lo, assim como entediado e desanimado.

A dimensão da Autoridade aborda a participação dos alunos em relação à tomada de decisão e posturas de liderança, de acordo com o comando do professor nas aulas. Nesse contexto, o professor pode assumir uma postura autoritária, privando a autonomia e corresponsabilidade dos alunos, ou mesmo incentivá-los a participarem da construção das atividades e regras, assumindo assim uma postura democrática.

Os incentivos e as recompensas representam a estrutura do Reconhecimento, que podem ter efeitos positivos ou negativos, dependendo da forma como são valorizados nas aulas. Assim, os alunos podem ser reconhecidos por seu esforço e progresso, ou comparados com outros colegas em relação ao desempenho, e até mesmo premiados como forma de negociar resultados ou bons comportamentos.

O Agrupamento se refere à forma como os alunos são agrupados para realizarem as atividades, seja por nível de habilidade, por gênero, ou por faixa etária, considerando-os diferentes para participarem juntos. Acreditamos que a individualidade deve ser respeitada, e que, nos grupos heterogêneos, temos duas possibilidades, utilizar as diferenças como estímulo para o desenvolvimento e até mesmo para possibilitar a cooperação entre os alunos, ou comparar para evidenciar aquilo que o aluno tem enquanto deficiência na aprendizagem.

À respeito da Avaliação, é a dimensão centrada no processo avaliativo do aluno durante a aprendizagem. Ela pode usar critérios normativos, na qual apenas aqueles que se enquadrarem nos parâmetros serão elogiados e terão atingido o objetivo, gerando, provavelmente, uma comparação entre os alunos, sem haver um respeito à diversidade do grupo. Por outro lado, o professor poderá estimular a autoavaliação, enquanto avaliação do progresso individual, apontando tanto os fatores positivos quanto aqueles que ainda precisam ser aprimorados e, dessa forma, ter como foco o processo de aprendizagem, e não simplesmente o resultado.

E finalmente, o Tempo, que relaciona-se com a individualidade do aluno, a respeito da velocidade e do ritmo de aprendizagem, assim como o planejamento e a administração das atividades. Assim, o professor poderá criar um plano engessado, em que todos os alunos tenham que cumpri-lo com as mesmas metas e no período programado, ou elaborará um planejamento flexível, respeitando o ritmo, a sequência e o tempo de cada um para realizar as atividades, inclusive levando em consideração seu grau de envolvimento com a tarefa.

De acordo com o exposto, cada dimensão ou estrutura do TARGET podem estar orientadas para a aprendizagem ou para a *performance*, como demonstra o Quadro 3. Isso dependerá da forma como o professor procederá no processo de ensino-aprendizagem, nesse caso do Esporte.

Quadro 3 – Orientação do clima motivacional das dimensões do TARGET

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

Fonte: A autora (2014).

Assim, percebemos que, para que o Esporte Educacional seja ensinado de acordo com seus princípios educativos, é necessário que o professor se atente para essas questões da orientação do clima motivacional para que a aprendizagem seja coerente aos preceitos dessa dimensão do Esporte. Para tanto, preferencialmente, que a orientação seja voltada para a Tarefa, e não para o Ego.

4.5 O PAPEL DO PROFESSOR NO ESPORTE EDUCACIONAL

Consideramos que, para que o esporte seja abordado dentro das concepções educativas, é necessário que o professor conheça suas dimensões, objetivos e características. E ainda, é imprescindível que sua atuação seja pautada nos princípios educacionais e que promova um clima motivacional favorável para a aprendizagem esportiva.

Embora a formação profissional não seja o foco deste estudo, entendemos que a formação do professor, a forma como aprendeu a ensinar, as suas vivências e suas convicções, estão intimamente relacionadas à sua atuação profissional.

Em vista disso, independente da complexidade que se tornou o ato de ensinar, somado à cobrança que a sociedade tem feito, uma grande atenção tem repercutido diretamente para a formação do professor e para os cursos formadores desses docentes.

Não foram poucos os trabalhos que procuraram discutir questões relacionadas à formação do profissional de Educação Física, entre eles: Günther e Molina Neto (2000), Darido (2001), David (2002), Benites, Souza Neto e Hunger (2008), Finck (2010), Ferraz e Correia (2012), Nunes, Votre e Santos (2012). Reflexões estas que se dão no sentido de contextualizar esse universo e propor sugestões para uma melhora efetiva na atuação do professor em seu ambiente de trabalho.

Aliado a isso, Borges (1998) realizou um estudo sobre a forma com que os professores de Educação Física constroem suas representações do esporte e chegou à conclusão de que estão relacionadas: a experiência esportiva que tiveram antes do ingresso ou durante o curso de graduação em Educação Física; as experiências que tiveram durante sua formação inicial; e os determinismos da realidade social em que desenvolvem suas atividades docentes.

Assim, no campo da atuação profissional, é importante observarmos os procedimentos adotados pelos professor no ato de ensinar, seja na questão conceitual, atitudinal ou comportamental.

A atuação profissional deve, então, ser considerada como uma integração de diferentes elementos, e não só como consequência direta da formação profissional "científica" oferecida nos bancos da Universidade. Essa atuação é na verdade muito mais complexa, e podemos destacar os seguintes elementos que a compõem, segundo Darido (1995):

- As experiências anteriores do sujeito enquanto atleta e enquanto aluno no ensino fundamental e médio;
- As expectativas da comunidade escolar, como alunos, diretores e professores de outras disciplinas;
- As restrições do contexto de trabalho, como falta de condições materiais, de reconhecimento econômico e outras;
- Ao impacto da mídia sobre as expectativas dos alunos e dos próprios professores.

Diante dessa complexidade que é atuar como professor, Nista-Piccolo e Vecchi (2006) afirmam que a arte de ensinar é um ato milenar, talvez tanto quanto o ato de

aprender, tanto para as questões de sobrevivência, quanto para o crescimento e o desenvolvimento humano.

Assim, nas formas de organizar e desenvolver o ensino, são vivenciadas finalidades sociais que educam, do ponto de vista do desenvolvimento de hábitos, habilidades, interesses, aptidões e conhecimentos, definidos, segundo as necessidades sociais-individuais do aluno. Complementando,

a forma de ensinar, assim compreendida, deixa de possuir um caráter meramente técnico e adquire um papel fundamental na prática pedagógica, uma vez que ela possui um conteúdo pedagógico que é transmitido implicitamente à medida que se desenvolve no aluno os ideais, os valores, as habilidades e os conhecimentos adequados a uma realidade social. (DAMIS, 1990, p.153).

O papel do professor, nesse contexto, é essencial no sentido de ensinar para o aluno aprender, mas depende também do nível de predisposição do aprendiz.

Em relação a isso, remetemo-nos a Cury (2003), que cita que é necessário aplicar métodos adequados para transformar a informação em conhecimento e o conhecimento em experiência, e que os professores fascinantes são aqueles que têm a sensibilidade no ato de ensinar.

O que observamos, muitas vezes, é que o professor ensina da maneira que ele sabe ensinar e sempre da mesma forma, sem respeitar a individualidade do aluno e sem detectar as dificuldades dele. Assim, percebe-se que, nesses casos, o aluno não aprende, ou seja, não compreende o que lhe é transmitido.

Em relação ao esporte, essa situação também ocorre, já que é um fenômeno multidimensional, envolvendo aspectos de diversas áreas como a Psicologia, a Sociologia, a Pedagogia, a Fisiologia, dentre outras áreas, em que o professor precisa ter uma série de conhecimentos para facilitar o processo de ensino.

Portanto, o aluno que aprende o esporte deve ser analisado e entendido pelo professor para que o ensino seja efetivo. Para tal, Nista-Piccolo (2005, p.33) acrescenta que:

[...] enquanto alguns aprendem melhor quando alguém explica, falando sobre o movimento, outros aprendem melhor vendo, assistindo alguém fazendo aquele movimento ao vivo ou por meio de um vídeo. Mas há também aquele aluno que aprende melhor fazendo, experimentando as sensações de partes daquele movimento novo para ele.

Nesse sentido, a figura do professor deve estar atrelada a uma intencionalidade e sistematização na busca de alcançar objetivos e mudanças de comportamento dos alunos (ROSSETO JÚNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008). Além disso, o professor deve promover o entendimento dos vários sentidos que o esporte possa ter, a resolução de

conflitos que possam surgir em sua realização e a compreensão, e até, alteração de suas regras (BETTI, I., 1999).

Nista-Piccolo (1993) nos coloca que o papel do professor, através de suas propostas, é o de criar condições aos alunos para tornarem-se independentes, participativos e com autonomia de pensamento e ação, assim, ele poderá pensar numa Educação Física comprometida com a formação integral do indivíduo.

Assim, esse profissional deverá encontrar formas diferenciadas para o bom desempenho de suas atividades, procurando conhecer o ambiente e o universo em que seu trabalho está inserido, as condições sociais de seus alunos, para que consiga ir além do ensino do conteúdo propriamente dito.

Nista-Piccolo (2005, p.33) esclarece que:

[...] ensinar alguém a fazer algo que ele ainda não sabe implica em diversos fatores, como por exemplo: partir do que ele já sabe fazer; descobrir o que ele sabe fazer com mais facilidade; perceber o seu nível de motivação para execução daquela tarefa; estar num ambiente apropriado para estimulá-lo a essa aprendizagem; saber quais são os meios facilitadores para ensinar tal fundamento [...]

Muitas pessoas acreditam que a principal tarefa de um professor, na iniciação esportiva, se resume em melhorar as habilidades físicas, técnicas e táticas de seus alunos. É verdade que esses conteúdos são essenciais para o alcance da excelência da prática esportiva e fazem parte do processo esportivo, porém, os professores também são importantes na motivação dos alunos para manterem a prática esportiva, assim como no ensino de valores educacionais.

Assim, no contexto do Esporte Educacional, concordamos com a colocação de Cunha (1996) ao apontar que, além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir, de forma consciente ou não, valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Fica claro que não se pode transmitir todos esses aspectos descartando o aspecto afetivo – a interação professor-aluno.

De acordo com Machado (1995b), o professor, no desempenho de sua função, pode moldar o caráter dos jovens e, portanto, deixar marcas de grande significado nos alunos em formação. Ele deve colaborar no sentido de promover descobrimentos e experiências que podem ser boas ou não. Como facilitador, deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

Isso significa que, além da capacidade de ensinar conhecimentos específicos, é também papel do professor transmitir valores, normas, maneiras de pensar e padrões de comportamento para se viver em sociedade. Fica claro que não se podem transmitir todos esses aspectos descartando o aspecto afetivo – a interação professor-aluno (CUNHA, 1996).

Para Galvão (2002), o professor é responsável por muitas descobertas que o aluno faz e pelas experiências vividas no ambiente de ensino, que podem ser boas ou não. Como facilitador da aprendizagem, deve ter conhecimentos suficientes para trabalhar tanto aspectos físicos e motores, como também os componentes sociais, culturais e psicológicos.

O professor tem um papel fundamental no ensino e até no sucesso esportivo, levando-se em conta que, mesmo que haja uma prática pedagógica adequada por parte daquele que ensina, este rendimento esportivo depende também do potencial genético do aluno e dos estímulos recebidos desde a infância em seu meio ambiente.

O papel multidimensional de um professor/treinador foi apontado por um número relevante de autores ao longo das últimas décadas (CRUZ; GOMES, 1996; BRANDÃO; VALDÉS, 2005; BUCETA 2009). Sua responsabilidade no âmbito esportivo é de promover e regular as relações afetivas, além de, muitas vezes, ser o confidente e fonte de referências dos atletas. Além disso, precisa também respeitar e seguir as regras e os objetivos de um contexto organizacional, e ainda respeitar as características individuais dos membros do grupo e da organização, sendo a sua conduta, reflexo das suas próprias características (SIMÕES, 1994; SERPA, 1997).

Para que isso ocorra, Brandão e Valdés (2005) apontam algumas características importantes para esse profissional, no sentido de criar um ambiente adequado para a aprendizagem esportiva:

- Entusiasmo: professores com alto grau de entusiasmo tendem a influenciar positivamente seus atletas;
- Integridade: os alunos necessitam confiar que seu professor está comprometido com o trabalho que desenvolve, é honesto e fala sempre a verdade;
- Sentido de propósito e direção: um bom professor precisa ter domínio da aula e conhecimento da modalidade que trabalha;
- Disposição: necessita ter muita disposição e uma alta capacidade para trabalhar com as cargas requeridas e suportar a demanda física e psíquica;

- Coragem: determinação para tomar decisões e selecionar, entre várias possibilidades, as ações mais adequadas para o momento.

É comum que os professores sintam a necessidade de serem criativos e inovadores nas aulas, porém, às vezes, esquecem-se de perceber as mudanças dos alunos, do ambiente de trabalho e até mesmo no contexto esportivo. Segundo Damis (1990, p. 181), “talvez uma interpretação diversa sobre seu cotidiano ou mesmo a mera explicação do confronto, presente nos dilemas detectados, possam trazer elementos decisivos para a construção da prática pedagógica ‘diferente’”.

Com esse pensamento, um bom professor será capaz de entender a necessidade de ser afetuoso sem ser condescendente, de apoiar e, inclusive, de promover a independência dos seus alunos, percebendo suas individualidades e tratando-os de uma maneira imparcial (MERIDA, 2008).

Silva (1992), na busca pela definição do professor “bem-sucedido”, cita estudos (LIBÂNEO, 1984; KRAMER; ANDRÉ, 1986) que apontam algumas características importantes para que isso ocorra. Três aspectos são comuns a todos os estudos revisados: domínio do conteúdo e metodologia; envolvimento e apropriação da realidade dos alunos; e caráter reflexivo do trabalho docente.

A autora agrupou as características encontradas em três aspectos, que estão interligados:

A) Características técnicas

1. Conhece seus alunos e adapta o ensino às suas necessidades, incorporando a experiência do aluno ao conteúdo e incentivando sua participação.
2. Reflete e pensa sobre sua prática.
3. Domina conteúdo e metodologia para ensiná-lo.
4. Aproveita o tempo útil, tem poucas faltas e interrupções.
5. Aceita responsabilidade sobre as exigências dos alunos e seu trabalho.
6. Usa eficientemente o material didático, dedicando mais tempo às práticas que enriquecem o conteúdo.
7. Fornece *feedback* constante e apropriado.
8. Fundamenta o conteúdo na unidade teórico-prática.
9. Comunica aos alunos o que espera deles e por que (tem objetivo claro).
10. Ensina estratégias metacognitivas aos alunos e as exercita.
11. Estabelece objetivos cognitivos tanto de alto quanto de baixo nível.
12. Integra seu ensino com outras áreas.

B) Características afetivas

1. Demonstra interesse, entusiasmo, vibração, motivação e/ou satisfação com o ensino e seu trabalho, valorizando seu papel.
2. Desenvolve laço afetivo forte com os alunos.
3. Mantém clima agradável, respeitoso e amigo com os alunos – “atmosfera prazerosa”.
4. É afetivamente maduro (não “bonzinho”).

C) Características sociopolíticas

1. Conhece a experiência social concreta dos alunos.
2. Possui visão crítica da instituição e de seus determinantes sociais.
3. Possui visão crítica dos conteúdos esportivos.

Para Damis (1990, p.172),

[...] o professor bem-sucedido é o que reflete sobre sua ação, (re)pensa seus fundamentos, seus sucessos e fracassos e toma isso como base para alterar seu ensino. Ou seja, quase o óbvio: o professor age como ser humano pensante, como intelectual, e não como mero executor de tarefas estabelecidas normativa e criticamente – como preconiza o “tecnicismo”.

Parece difícil encontrar professores que revelam no seu cotidiano todos esses aspectos e, segundo Silva (1992), é indiscutível que o professor que reunir a maior parte dessas características dificilmente falhará em sua prática pedagógica. Entretanto, a concretização de todos esses aspectos depende também do contexto em que se encontra esse professor.

Para isto, Freire (2006, p. 12-14) sugere características da Pedagogia do Esporte, elegendo quatro princípios básicos que acreditamos não servirem só para o futebol, mas para o ensino de qualquer modalidade esportiva.

- Ensinar a todos: sem priorizar os mais habilidosos e subestimar os com menos destreza, respeitar as diferenças e oportunizar a participação ativa de todos;
- Ensinar bem a todos: independentemente do nível de qualidade do aluno deve-se ter paciência durante o processo pedagógico para ensinar com qualidade;
- Ensinar mais que futebol a todos: desenvolver a inteligência e buscar autonomia através de discussões, diversificar o repertório motor em busca da transferência de Habilidades e socializar o aluno;

- Ensinar a gostar de esporte: Ensinar, através de brincadeiras, com diversão, com carinho, com atenção e com liberdade, tornando as práticas agradáveis, e ensinar a gostar do esporte através do prazer.

Há, nessa colocação, uma preocupação do autor de colocar em evidência aspectos relacionados à dimensão atitudinal, pois existe tanto o direcionamento para as condutas de comportamento, como para a incorporação da prática.

Assim, é comum encontrar estudos que se atentem às características técnicas necessárias aos professores, no entanto, na realidade brasileira, é mais difícil localizar o mesmo número de estudos que mostrem preocupação com as características afetivas e, mais raro ainda, a inquietação com as características sociopolíticas. Isso pode evidenciar uma supervalorização dos conhecimentos técnicos em detrimento dos demais, ou ainda, a tendência em analisar determinado tema por apenas um aspecto, e não de maneira multifocal (MERIDA, 2008).

O ideal, portanto, é observarmos o maior número possível de fatores que interferem na prática pedagógica, como as técnicas de ensino, as relações interpessoais e a motivação e, assim, possibilitar uma formação esportiva adequada e prazerosa.

Em relação à atuação do professor enquanto motivador do ambiente das aulas de esporte, acreditamos que quando ele conhece e compreende os motivos que levam à prática esportiva, poderá definir estratégias a fim de ampliar a participação nas aulas, e mais, poderá melhorar a qualidade das aulas, tornando-as cada vez mais prazerosas aos praticantes.

Salgado (1999) acredita que o bem-estar e a permanência dos jovens no esporte dependem, em grande medida, da postura dos treinadores.

Martens (1987) também aponta o conhecimento das necessidades do indivíduo como essencial para a motivação e cita o divertimento, o relacionamento com outras pessoas e a necessidade de se sentir merecedor, como pontos mais relevantes para a participação no esporte.

Além disso, Betti, M. (1992) afirma que é preciso levar o indivíduo a descobrir os motivos para praticar um esporte, favorecendo o desenvolvimento de atitudes positivas, levando-o à aprendizagem de comportamentos adequados quando da sua prática e direcionando-o ao conhecimento, à compreensão e à análise das informações acumuladas pela atividade física. E ainda, Angelini (1973) aponta que o professor deve desenvolver um trabalho em que motivos individuais e objetivos sejam alcançados.

Além disso, para que a aprendizagem seja efetiva, o professor deve relacionar o conteúdo trabalhado com a realidade do aluno e, a partir disso, possa ter sentido e significado para o aprendiz.

Esse comportamento do professor poderá tornar o aluno motivado para a prática do esporte. E concordamos que:

um aluno motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e domínio (RUFINI; BORUCHOVITCH, 2004, p. 143).

Machado (2006) acredita ainda que o professor é o principal responsável pela aprendizagem da criança, tendo por função orientá-la e corrigi-la, dar motivos para que possa desempenhar o seu papel da melhor maneira possível e como agente facilitador, no sentido de ajudá-la nas relações interpessoais com os outros companheiros do grupo.

Além disso, Magill (2000) aponta que o professor deverá ter o conhecimento dos fatores que poderão vir a ser benéficos e maléficos para ela como, por exemplo, fatores intrínsecos e extrínsecos.

Nessa circunstância, ambos os tipos de motivação estão presentes, porém o professor deve se preocupar, pois, a "aprendizagem baseada apenas em motivação extrínseca tende a deteriorar-se, tão logo seja satisfeita a necessidade ou alvo extrínseco. Na motivação intrínseca, ela tende a se manter constante" (WITTER; LOMONACO, 1984, p. 45).

É possível e muito comum que a prática esportiva envolva motivos tanto intrínsecos quanto extrínsecos, mas, a importância que o praticante confere a cada um dos dois motivos é fundamental para professores e técnicos esportivos. Essa informação permite ao professor direcionar os estímulos motivacionais de acordo com a característica de cada praticante (MARTENS, 1987).

A motivação pode ser alcançada por meio de intervenções pedagógicas adequadas, as quais podem ser expressas por meio do elogio, que se configura em um dentre os comportamentos adotados na comunicação entre professor e aluno. O professor deve estar atento para não relacionar o sucesso apenas com vitórias e derrotas, mas com a autossuperação e com a gratificação pessoal nas experiências vivenciadas. Assim, o elogio não deve visar apenas ao resultado, mas principalmente, ao empenho durante a realização da atividade (MESQUITA, 2002).

Telford e Sawrey (1976) apontam o papel do professor no sentido de auxiliar o aluno a transformar a motivação extrínseca em intrínseca, ou seja, que a dependência de incentivos externos dê lugar a incentivos inerentes à atividade. Embora, segundo Deci e Ryan (1985), a transformação de motivação intrínseca em extrínseca também possa ocorrer, apesar de não ser considerado a melhor opção para o aluno.

Weinberg e Gould (2001) apontam algumas atitudes dos profissionais visando elevar o nível de motivação intrínseca no aluno como, por exemplo, proporcionar experiências de sucesso; usar elogios verbais e não verbais; variar o conteúdo; variar a sequência de exercícios; compartilhar as experiências com o grupo e, principalmente, estabelecer metas realistas e condizentes com a realidade, capacidade e habilidade de cada indivíduo.

Nessa mesma perspectiva, Coelho e Lima (1988) sugerem que os professores deveriam:

- acentuar o caráter agradável da prática esportiva;
- controlar a ansiedade e as pressões naturais dessa prática;
- estabelecer objetivos realistas, alcançáveis pelos alunos;
- encorajar e elogiar o esforço, os progressos individuais e a tarefa cumprida, ao invés de pedir resultados;
- proporcionar reforços positivos e estimular o pensamento positivo;
- ser paciente e tolerante para com as dificuldades de aprendizagem;
- atender a todos os alunos e não só os mais dotados.

Considerando a influência do professor na motivação do aluno, Witter e Lomonaco (1984, p. 43) afirmam que "contar com um docente motivado é também garantir melhoria nas condições ambientais que asseguram motivação para a aprendizagem por parte do aluno".

No âmbito do esporte, Marante (2008, p.1) cita que podem, também, ocorrer situações de desmotivação, causadas por diferentes razões:

Em relação ao aluno, podem-se apontar como exemplo as vivências anteriores negativas, a influência negativa da família ou perspectivas de futuro negativas; e, em relação ao próprio professor, podem-se considerar as condições de trabalho insatisfatórias, muitos alunos por sala ou a falta de materiais e espaço adequados.

Para evitarmos que isto ocorra, indicamos as competências do professor motivador, descritas por Meinberg (1988, p. 3):

- Transmissor - as suas funções não se devem restringir ao ensino de técnicas grosseiras dos esportes mais conhecidos, mas ensinar a aprender que, após o período escolar, o aluno saiba organizar o seu esporte e também o dos seus parentes, vizinhos e amigos;

- Educador - o professor deveria não só transmitir, mas também ser um protetor, advogado e procurador da criança e, para tal, a sua personalidade deveria estar adequada ao seu ensino, sobressaindo-se pela alegria, justiça, amor ao trabalho e aos alunos;

- Avaliador - ao ter de atribuir uma classificação ao aluno, o professor assume-se como um juiz do rendimento das outras pessoas; função que lhe ocupa mais tempo e lhe traz mais problemas;

- Orientador - o professor deve assumir um papel de conselheiro, tanto do esporte como da própria carreira escolar e profissional do aluno, não devendo, porém, assumir-se como substituto do pai, mas o de um seu companheiro;

- Inovador - essa característica não consiste só em introduzir coisas novas, mas também em discutir, refletir e modificar o que já existe.

Nesse contexto do esporte, portanto, o comportamento do professor é um fator que influencia o nível e a qualidade da motivação dos atletas (VALLERAND; LOSIER, 1999; DUDA; BALAGUER, 2007). Eles criam um ambiente psicológico ou clima motivacional (AMES, 1992), que pode ter um impacto importante sobre o interesse intrínseco dos atletas, como prazer pela prática e contínuo engajamento no esporte.

Além disso, relação professor/aluno é de fundamental importância para que o processo pedagógico ocorra de acordo com as necessidades e objetivos propostos. Nesse sentido, o professor deverá ser um agente motivador do aluno, embora esta função não seja exclusivamente dele, mas é "o principal responsável pelo arranjo de condições que motivem o aluno a aprender e tomem a própria aprendizagem de novas respostas suficientemente reforçadora para motivar a aprendizagem" (WITTER; LOMONACO, 1984, p.43).

García (2000) concorda com esse pensamento e acrescenta que a aprendizagem, na fase de iniciação esportiva, deve ser baseada na motivação e que aspectos afetivos entre professor e aluno são muito importantes. Assim, um aspecto essencial é a qualidade das interações que o professor estabelece com seus alunos no decorrer do processo de aprendizagem. Sendo estas primordiais na satisfação dos alunos para com as suas

experiências esportivas e, conseqüentemente, vontade de praticar a modalidade (CATITA, 2002).

Mas, ao observarmos apenas o comportamento do professor, não é possível afirmar se suas atitudes motivam ou não o aluno, pois dependerá, também, dos motivos e objetivos que orientam os alunos nas aulas.

Há, portanto, a necessidade de estruturarmos o ambiente para facilitar a motivação dos participantes, pois o professor, geralmente, tem controle mais direto sobre o ambiente, do que sobre os motivos individuais. E, além disso, é necessário reconhecer que os motivos que mantêm os alunos no esporte podem se modificar ao longo dos anos, sendo importante que o professor:

(1) Observe os participantes e veja do que eles gostam e não gostam em relação à atividade e anote as informações. (2) Mantenha contato com pessoas que conheçam os alunos como, por exemplo, professores, amigos, pais e familiares. (3) Peça periodicamente aos participantes para escreverem ou contarem suas razões para a participação. As razões que alguns indivíduos citaram no início das aulas, como o condicionamento físico, podem não ser as mesmas após algum tempo, assim, continuar enfatizando os benefícios do condicionamento, provavelmente não será a estratégia motivacional mais efetiva (SEQUEIRA et al, 2004, p. 174).

Além disso, é importante lembrarmos que a configuração do ambiente esportivo é resultado de vários fatores e agentes socializadores, como família, professor/treinador e companheiros de equipe, que podem representar fontes de informações pertinentes, apoios motivacionais, afetivos e cognitivos e fontes de pressão para a obtenção de resultados (BRUSTAD; PARTRIDGE, 2002; GREENDORFER; LEWKO; ROSENGREN, 2002). A partir dos 12 anos de idade, a figura do professor/treinador atinge uma importância decisiva, chegando a sobrepor-se à influência das famílias (LEE, 1996; WEIGAND et al, 2001).

Assim, os professores, a partir de suas atitudes e ações, podem ter um impacto significativo sobre o interesse e participação dos atletas em esportes (WEINBERG; GOULD, 2001; HEADSTROM; GOULD, 2004). Entretanto, muitas vezes, essa reflexão não acontece no Esporte Educacional, pois os professores simplesmente ministram suas aulas da maneira que consideram adequadas sem analisarem sua importância na motivação de seus alunos.

Para tal, consideramos que alguns questionamentos deveriam ser feitos no ambiente das PEEs, como, por exemplo, quantas vezes os professores reconhecem e percebem a motivação dos alunos? Que estratégias podem aumentar o interesse dos alunos e compromisso com o esporte e diminuir o nível de abandono?

Assim sendo, o professor deverá, periodicamente, analisar a metodologia utilizada nas aulas, no sentido de alcançar e readaptar as crianças “desinteressadas” e sem “vontade de aprender”, pois, esses indivíduos necessitam de outros caminhos para que sejam despertados os seus motivos (PEREIRA, 1992).

Esse diagnóstico e constante avaliação são importantes para evitarmos a desistência e o abandono da prática esportiva precocemente. Pois, quando esses fatores são detectados rapidamente, ainda teremos chance de reverter esse quadro.

É necessário, ainda, apontar que a falta de um planejamento prévio das atividades a serem desenvolvidas desperta nos alunos uma falta de interesse em realizarem as atividades propostas, gerando desmotivação para a prática esportiva (desmotivados). Nessa situação é comum o professor propor uma atividade que ele achou que prenderia a atenção de seus alunos, porém, ao executá-la, não consegue o envolvimento que esperava deles. Por outro lado, quando os professores estão embasados em conteúdos e planejamentos e conhecem os objetivos de seus alunos, a tendência em se criar um clima motivacional nas aulas, propenso à aprendizagem, é maior.

Gouvêa (1997) afirma que, independente do ambiente, conteúdo ou momento, a motivação constitui-se em um dos elementos centrais para que a relação ensino-aprendizagem seja bem-sucedida. Mas, para gerar motivação no processo pedagógico, o professor deverá se atentar para a orientação motivacional que está relacionada com as variáveis: indivíduo, tarefa e meio ambiente.

Assim, para que o ambiente de aprendizagem do Esporte Educacional tenha um clima motivacional desejável, é necessário que o professor tenha conhecimento, também, da Teoria das Metas Discentes (*goal orientation*) (NICHOLLS, 1984), que já foi citada e explicada anteriormente.

Essa necessidade se dá, pois, quando os alunos têm um pensamento negativo em relação à sua competência e à possibilidade de melhora através de seu esforço, mostram-se desmotivados e podem evitar a prática esportiva.

Ademais, um clima motivacional voltado para o ego promove comportamentos negativos nos alunos, como a procura de tarefas mais fáceis, a redução do esforço empreendido, a desistência quando deparados com grandes desafios, o que cria, muitas vezes, sentimentos de incompetência, por estarem submetidos à atividades de alto nível de dificuldade. O oposto acontece com alunos submetidos a um clima motivacional voltado para o domínio da tarefa: eles mostram esforço contínuo, selecionam tarefas desafiadoras e persistem quando se deparam com desafios, pois o domínio da tarefa conduz, por si só, à satisfação pessoal, e os erros fazem parte do aprendizado (CAETANO; JANUÁRIO, 2009, p.7).

No contexto das PEEs, é importante, portanto, que o professor incentive a orientação para a aprendizagem, na qual o resultado ganhará importância progressiva no processo de aprendizagem do esporte, com o cuidado de não desvalorizar demasiado o gosto pela vitória, correndo o risco de se perder a motivação do aluno.

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

Selk (2004) aponta dois tipos de estratégias motivacionais externas que podem ser utilizadas pelo professor/técnico ao trabalhar o esporte: *aversive control*, que usa punições para motivar a mudança de um determinado comportamento (ex: punir o aluno com 25 exercícios abdominais, caso ele não consiga fazer a atividade proposta corretamente); e *positive control*, que se utiliza das recompensas para tal (ex: recompensar o aluno com tempo livre, caso ele realize a tarefa corretamente).

O autor cita que o *positive control* é uma estratégia que promove um maior envolvimento nas atividades de forma divertida, e que pesquisas o apontam como um método mais efetivo para produzir mudanças e comparações sociais positivas, que são essenciais para percepção do aluno de como ele é bom no esporte que pratica.

Nessa perspectiva, Smith e Smoll (1997) e Weiss (1999) propõem, como estratégias para o treino de jovens,

1. Focalizar o encorajamento, através do que os jovens fazem bem, e não sobre os erros que cometem;
2. Usar a Técnica *Sandwich* quando se corrige erros, em que: a) Na “fatia de cima” - seja mencionado algo que o jovem tenha feito corretamente reduzido assim a frustração pelo erro cometido; b) “No meio” – o *feedback* corretivo, corrigindo a falha do atleta; c) Na “fatia de baixo” – encorajar positivamente (e novamente) a repetição.
3. Recompensar, tanto o esforço como o resultado;
4. Manter treinos estimulantes, planejar tarefas com muita atividade e variedade de situações de aprendizagem, usando progressões adequadas procurando fazer com que os jovens tenham experiência de sucesso de forma a estimular o seu envolvimento nas tarefas propostas;
5. Modificar regras de acordo com as necessidades formativas dos praticantes;
6. Honestidade, não dizer ao atleta que fez um bom trabalho, quando sabemos que não o fez, deve-se reconhecer um desempenho indesejado e encorajar o atleta;

7. Ser entusiasta;
8. Ter sempre em mente que o sucesso não é equivalente ao vencer, nem mesmo o falhar não é perder.

Dessa forma, em relação ao esporte, Byrne (1999, p. 91) afirma que:

em si o desporto não é bom nem mais. Os efeitos positivos e negativos associados ao desporto não resultam da participação em si, mas da natureza da experiência vivida. Frequentemente chegamos à conclusão de que um elemento importante na determinação da natureza daquela experiência é a qualidade da liderança dos adultos que a dirigem.

Mesmo nas PEEs, sabemos que existe entre o aluno e o professor um jogo de expectativas relacionadas aos respectivos desempenhos. O aluno com a intenção de alcançar seus objetivos com a prática esportiva, determinadas pela forma que o professor ensina e conduz as aulas; em contrapartida, o professor representa seus desejos, muitas vezes, que gostaria ter realizado enquanto atleta e, em outras ocasiões, representando as perspectivas da escola e/ou da família.

Assim, o papel do professor no Esporte Educacional deve ir além de promover nos alunos o gosto pela modalidade, a criação de hábitos esportivos e o zelo pela saúde. O professor é um complemento importante no que diz respeito à sua educação, à sua formação como pessoa e à sua motivação para o esporte.

4.6 PRÁTICAS ESPORTIVAS EDUCACIONAIS (PEEs)

Na literatura, assim como apontado no capítulo anterior, são apresentadas indicações dos benefícios proporcionados pela prática regular de esportes, na formação moral ou da personalidade dos seus praticantes (ELIAS; DUNNING, 1992; DANISH; NELLEN, 1997; TUBINO, 2001).

Fato corroborado por Gordillo (2000) ao enfatizar que o esporte permite educar pelo desenvolvimento de hábitos, valores, atitudes, competência esportiva entre outros.

O esporte, sendo um fenômeno de socialização, é utilizado como transmissor dos valores da comunidade em que o praticante está inserido. Essa socialização resulta das interações dos vários agentes (família, colegas de equipe, treinadores) com o praticante. É necessário que estes agentes trabalhem em conjunto e tenham consciência do seu papel na formação do jovem (GONÇALVES, 1999).

Ferraz (2002) evidencia essa situação ao mostrar que alguns pais consideram a prática esportiva tão importante quanto às atividades intelectuais, já que o esporte pode proporcionar a aquisição de regras de conduta, normas de comportamento e de valores sociais, atitudes de perseverança, disciplina e cooperação. Além disso, o autor acredita que a competitividade adquirida no esporte pode ser transferida para o meio social, podendo preparar o indivíduo para enfrentar a vida. Año (1997) aponta, ainda, que a prática esportiva transfere hábitos de disciplina e metodologia que influenciam na educação do jovem em seu cotidiano.

Devido a esse interesse dos pais que desejam que as crianças e os jovens permaneçam o maior tempo possível inseridos num ambiente que favoreça o cultivo de valores educativos, morais e de cidadania, as atividades extracurriculares nas escolas de ensino formal vêm crescendo progressivamente.

Na literatura da área, existem diferentes termos que são utilizados como sinônimos das atividades esportivas extracurriculares: Esporte Escolar (BASSANI; TORRI; VAZ, 2003; SARTORI, 2003; TEIXEIRA; TEIXEIRA, 2006; TORRI; ALBINO; VAZ, 2007); Prática Esportiva Escolar (LUCATO, 2000; SANTOS, 2003; SIGOLI, 2005; LUGUETTI, 2010); Esporte na Escola (SOARES, 2003); Práticas Esportivas Extracurriculares (LETTNIN, 2005); Esporte de Competição Escolar (AZEVEDO JÚNIOR, 2008).

Porém, para este estudo, adotaremos o termo Práticas Esportivas Educacionais (PEEs), pois nos pautamos nas considerações apontadas, anteriormente, em relação ao Esporte Educacional, que pode acontecer em qualquer ambiente que objetive, além da aprendizagem esportiva, a formação para a cidadania. Portanto, esses termos citados acima, relacionam-se apenas com o ambiente escolar, mesmo sendo uma atividade extracurricular.

Em geral, como citado anteriormente, as crianças buscam o esporte pelo prazer da brincadeira, pelo convívio entre amigos, para melhorarem sua condição física, para aprenderem sobre o esporte (LULLA, 2004; RELVAS, 2005; WEINBERG; GOULD, 2001). Eventualmente, elas terão o interesse em avançarem para o aprendizado ou aperfeiçoamento de uma modalidade esportiva, ou seja, especializarem-se.

Embora as crianças ainda não estejam aptas para definirem uma modalidade esportiva na qual pretendem se especializar, as Práticas Esportivas Educacionais (PEEs) poderão despertar o gosto pela prática esportiva, e a partir da vivência de modalidades esportivas, auxiliarem na escolha por aquela que elas tenham mais identificação e prazer.

É preciso respeitar cada criança e jovem e considerar seus interesses, necessidades, limitações e, assim, os objetivos do esporte, nas PEEs, deveriam estar voltados para a formação integral (GONÇALVES, 1999).

Autores como Mesquita (1992), Garganta (1998), Bento, Garcia e Graça (1999) e Stefanello (1999) demonstraram, através de pesquisas com professores/treinadores, que as PEEs são consideradas por eles um meio formativo por excelência para a educação de crianças e jovens praticantes.

Entretanto, Mattos e Neira (2000), Kunz (2001) e Bracht (2003) criticam a forma como as PEEs estão sendo desenvolvidas na escola, muitas vezes desenvolvidas apenas com o intuito de proporcionar uma atividade extracurricular para os seus alunos ou servindo para substituir a disciplina curricular de Educação Física.

Portanto, ainda não se sabe se a intenção da implementação das PEEs tem se limitado ao ensino de técnica e tática da modalidade ou se existe realmente um projeto pedagógico para o desenvolvimento do esporte enquanto educação. O que percebemos é que isso varia em cada instituição, com cada professor e em cada proposta pedagógica, pois ainda não existe um consenso sobre a temática.

Embora ainda ocorra esse conflito em relação à finalidade das PEEs, elas devem demandar um cuidado extremo com o respeito às características individuais da criança, e a proposta deve ser elaborada a partir de objetivos que sejam compatíveis com as capacidades físicas e cognitivas das crianças.

Isso posto, para a prática esportiva relacionar-se à educação, devem-se, segundo Mesquita (2000),

- Fazer parte do processo educativo e formativo da criança, contribuindo para o seu desenvolvimento global (físico, social e emocional);
- Promover situações que permitam a vivência dos praticantes e a aquisição de valores essenciais do “saber ser” (autodisciplina, autocontrole, perseverança, humildade) e de “bem-estar” (civismo, companheirismo, respeito mútuo, lealdade);
- Permitir o desenvolvimento da competência relacionada ao “saber fazer”, inerentes às capacidades e às habilidades motoras do indivíduo;
- Contribuir para o equilíbrio do indivíduo, tão necessário hoje para viver na sociedade contemporânea.

As PEEs são uma possibilidade de formação esportiva, em que se procuram ensinar os aspectos básicos de uma ou mais modalidades e promover as primeiras

adaptações no indivíduo para que ele possa responder aos novos estímulos (ADELINO; VIEIRA; COELHO, 1998; WEINECK, 1999; BOMPA, 2000).

No contexto das PEEs, os professores devem possibilitar a competição a todos os seus alunos, e não apenas para uma seleta minoria, e fazer dela um instrumento de avaliação, ensinando os alunos, a terem uma clara visão dos valores que podem e devem ser transmitidos. Sem colocar, como foco principal, a vitória a qualquer preço, mas sim a perspectiva da ética e do *fair play* (TUBINO, 1996b; BARBIERI, 2001; KORSAKAS; DE ROSE JR, 2002; ROSSETO JUNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008).

Além disso, as campanhas recentes para a adoção de estilos de vida ativa e saudável e o crescente investimento em instalações e projetos de esportes, destinados à população, indicam que, sob o ponto de vista da política pública, a crença sobre os benefícios psico fisiológicos se materializam em ações facilitadoras da prática.

De acordo com Böhme (2000, as entidades responsáveis pela organização e administração do esporte nos diferentes níveis de atuação (clubes, ligas, federações, confederações, instâncias governamentais – municipal, estadual e federal) devem elaborar políticas e estratégias conjuntas de ação para a promoção das diferentes formas de manifestação do esporte, que atendam às características do Treinamento a Longo Prazo, segundo essa autora, de modo que o trabalho conjunto possa contribuir para a integração e a promoção do esporte para a população e para a formação de futuras gerações de atletas para o Esporte de Alto Rendimento.

O reconhecimento do esporte como canal de socialização positiva ou inclusão social é revelado pelo crescente número de projetos esportivos no país, destinados aos jovens das classes populares, financiados por instituições governamentais e privadas.

No Brasil, o Ministério do Esporte disponibiliza, em seu site, projetos relacionados ao desenvolvimento do esporte, entre eles: *Segundo Tempo*, *Pintando a Cidadania*, *Esporte e Lazer da Cidade*, *Bolsa-Atleta*, *Jogos da Juventude*, *Jogos Escolares Brasileiro*, *Jogos Universitários Brasileiro*, *Rede Cenesp*, dentre outros (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2014).

Desses programas, dois são direcionados para a prática esportiva educacional: o *Segundo Tempo* e os *Jogos Escolares Brasileiros – JEB's*.

O programa *Segundo Tempo* é um Programa Estratégico do Governo Federal que tem, por objetivo, democratizar o acesso à prática e à cultura do esporte de forma a promover o desenvolvimento integral de crianças, adolescentes e jovens, como fator de formação da cidadania e melhoria da qualidade de vida,

prioritariamente em áreas de vulnerabilidade social. Assim, os princípios norteadores são: a reversão do quadro atual de injustiça, de exclusão e de vulnerabilidade social; o esporte e do lazer como direito de cada um e dever do Estado; a universalização e a inclusão social; a democratização da gestão e da participação.

Segundo o site do Ministério do Esporte (2014), em 2010, último dado disponível, funcionaram 185.700 núcleos de Esporte Educacional. Mas, não apresentam dados de como o esporte é desenvolvido na prática, muito menos, os resultados desse programa.

Os JEB's tiveram início em 1976 e permanecem até os dias de hoje, porém a sua organização passou por diversas modificações, embora o objetivo intencionado sempre tenha sido a prática dos valores do esporte e do espírito esportivo.

Entre os objetivos dos JEB's estão: fomentar a prática do esporte escolar com fins educativos; possibilitar a identificação de talentos esportivos nas escolas; contribuir para o desenvolvimento integral do aluno como ser social, autônomo, democrático e participante, estimulando o pleno exercício da cidadania por meio do esporte; e garantir o conhecimento do esporte de modo a oferecer mais oportunidade de acesso à prática do esporte escolar aos alunos (MINISTÉRIO DO ESPORTE, 2014). Infelizmente não são disponibilizadas outras informações, mas sabemos que muitos atletas federados participam do evento, assim como as regras adotadas são as mesmas do Esporte de Rendimento, o que muda a intenção da proposta.

O programa *Segundo Tempo* é desenvolvido e gerido pela Secretaria de Esporte Educacional, enquanto os JEB's são de responsabilidade da Secretaria de Esporte de Alto Rendimento.

Observamos que, infelizmente, muitos projetos oferecidos à população são geridos por diferentes setores administrativos, o que dificulta um planejamento comum, e desenvolvidos somente por ex-atletas, que embora tenham grande experiência na modalidade em que se destacaram, não possuem conhecimento adequado a uma prática pedagógica necessária para uma boa formação esportiva.

Para que as PEEs possam auxiliar na formação integral de crianças e jovens, seria necessário que houvesse uma capacitação dos profissionais envolvidos para que os objetivos fossem contemplados (MARCON; GRAÇA; NASCIMENTO, 2010; MOLINA; MOLINA NETO, 2001; NELSON et al., 2006; TOKUYOCHI et al., 2008; TRUDEL; GILBERT, 2006), além de um planejamento sistematizado para realização de ações efetivas.

Vemos essa realidade também nas secretarias de esporte de alguns municípios, em que o secretário de esporte também tem dificuldade de abranger todas as dimensões do esporte em sua administração por falta de uma formação necessária para tal.

No Brasil, a iniciação e a especialização esportiva são desenvolvidas em grande parte nos clubes esportivos particulares e em centros esportivos administrados por secretarias municipais. Essas entidades esportivas desempenham um importante papel na iniciação e na continuidade da prática esportiva nas categorias de base, visando a um treinamento a longo prazo.

Por mais críticas que os projetos esportivos possam receber em relação ao papel assistencialista, não se pode negar que, para as crianças, adolescentes e para os seus familiares, a participação possui nesses programas um significado importante.

Com o objetivo de disponibilizar espaços educativos para a realização de atividades culturais e esportivas e visando à melhoria da qualidade de vida dos alunos, em situação de vulnerabilidade social, a prefeitura da cidade de Uberaba – MG criou, através da Lei Municipal nº. 8.382, de 10 de outubro de 2002, o *Programa de Educação em Tempo Integral – PROETI*. Esse programa conta com aproximadamente 14.000 alunos, preferencialmente da Rede Pública de Ensino, com idades entre 07 e 17 anos.

O PROETI acontece em 35 núcleos que oferecem atividades esportivas, culturais e oficinas profissionalizantes. As modalidades oferecidas nos núcleos são: futsal, futebol de areia, futebol de campo, voleibol, basquete, handebol, peteca, atletismo, informática, dança infantil, dança de salão, dança do ventre, dança ritmos, dança *jazz*, balé, *axé*, *street dance*, teatro, xadrez, kung fu, karatê, judô, capoeira, *jiu-jitsu*, *muaythai*, ginástica localizada, alongamento, automassagem e relaxamento, oficina de talentos, ginástica artística, natação e hidroginástica.

Porém, alguns núcleos estão situados em locais como escolas municipais, clubes, associações, praças públicas de lazer e, por terem uma estrutura menor, não oferecem todas essas modalidades. Os núcleos que atendem o maior número de pessoas e que oferecem uma gama maior de atividades são aqueles localizados nos Centros Municipais de Educação Avançada – CEMEA, que foram construídos com o intuito de abrigar programas oferecidos pela Prefeitura Municipal. Eles contam com quadras poliesportivas e de areia, piscinas semiolímpicas, olímpicas e para hidroginástica, campo de futebol, pátio, pista de *skate*, salão de ginástica, salas de dança, de lutas e de informática, biblioteca, refeitório e auditório.

O CEMEA do bairro Boa Vista é o que atualmente atende o maior número de alunos, inclusive adultos e idosos, totalizando com crianças e jovens, cerca de 2.500 alunos. Além do PROETI, destinado às crianças e jovens, o CEMEA oferece outros programas para a comunidade e funciona de 2ª a 6ª das 7:30 horas às 21:20 horas.

As aulas do PROETI são ministradas por professores da rede municipal, alguns concursados e outros contratados, que contam apenas com o documento norteador do programa, a Lei municipal Nº 10.031/2006, e o auxílio do coordenador pedagógico, presente em cada núcleo, que tem autonomia para organizar capacitações e avaliar a execução do programa. Porém, ao consultarmos o site da Prefeitura, verificamos que essas ações pouco acontecem.

Os praticantes das modalidades esportivas oferecidas participam de competições municipais, como os Jogos Escolares de Uberaba – JEURA, os Jogos do Interior de Minas Gerais – JIMI, circuitos esportivos regionais e estaduais e, especificamente, os alunos da ginástica artística representam a cidade nos campeonatos estaduais e nacionais, organizados pela Federação Mineira de Ginástica – FMG e Confederação Brasileira de Ginástica – CBG, respectivamente.

A participação dos alunos acontece muitas vezes em mais de uma modalidade, e há pessoas do mesmo núcleo familiar inscritas no projeto. Ao conversarmos com o coordenador do programa para que este estudo fosse realizado, fomos informados que a adesão às atividades é muito grande, há pouca desistência e, às vezes, acontece a troca de modalidades entre os alunos.

Porém, quando há mudança de prefeito, é comum que haja uma alteração dos coordenadores dos núcleos, o que dificulta a continuidade do planejamento do programa. Além disso, mesmo com coordenadores responsáveis por cada modalidade, ainda não há uma sistematização da prática pedagógica, mas sim uma prioridade para as questões administrativas.

Diante disso, acreditamos na importância de uma sistematização das atividades oferecidas, uma constante capacitação dos professores e um processo de avaliação que auxilie no aprimoramento do programa, isso se faz necessário nas PEEs para que os objetivos reais do Esporte Educacional sejam alcançados e dessa maneira a aderência à prática esportiva seja efetivada de maneira prazerosa.

5. MÉTODO

O estudo foi desenvolvido como uma pesquisa de natureza descritiva, com delineamento qualitativo e quantitativo sobre o clima motivacional nas PEEs (THOMAS; NELSON, 2007).

Descritiva, pois visa descrever, classificar e interpretar o fenômeno estudado, sem interferir sobre ele (GIL, 1999). O valor da pesquisa descritiva, apontado por Thomas e Nelson (2007), está no pressuposto de que os problemas identificados podem ser resolvidos e as práticas podem ser melhoradas pela observação, descrição e análises objetivas e completas.

Oliveira (2000, p.117) pondera que, neste tipo de investigação, não há a intenção de quantificar ou medir, durante a análise do problema, mas de:

[...] descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuições no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinado grupo e permitir, em maior grau de profundidade, a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos.

Nessa mesma linha, Ludke e André (1986) acrescentam que, na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve analisar inclusive o ambiente da situação a ser investigado, pois, dessa forma, todos os fatores que influenciam o fenômeno terão a possibilidade de serem percebidos pelo pesquisador e, conseqüentemente, haverá uma possibilidade de melhor compreensão do objeto pesquisado.

Quanto aos passos deste tipo de pesquisa, Thomas e Nelson (2007) pontuam: a descrição, a compreensão e a significação do fenômeno a serem estudados. Primeiramente, descreve-se o objetivo de estudo; posteriormente, faz-se a análise para compreensão dos resultados e, finalmente, os dados encontrados são interpretados de acordo com a literatura e demais estudos acerca da temática para que a investigação atinja algum significado.

Corroborando os autores, Negrine (2004) utiliza a descrição, análise e interpretação das informações obtidas durante a pesquisa, procurando entendê-las de forma contextualizada. Isso significa que, nas pesquisas qualitativas, não há preocupação em generalizar os achados, ainda que esses possam vir a ser referência para estudos da mesma natureza.

Para investigar as PPEs detalhadamente, optamos por realizar três estudos que focaram diferentes elementos, a saber: 1) o aluno; 2) o professor; 3) o programa. Após a

realização dessas investigações, foi elaborada uma triangulação entre os resultados dos três estudos, visando a uma inter-relação entre os dados obtidos, com o objetivo de entender melhor o fenômeno estudado - as Práticas Esportivas Educacionais (PEEs).

Os três estudos, como afirmado anteriormente, são caracterizados como descritivos, tipo *survey*, que se destinam a estudar o status de um fenômeno, através da opinião dos sujeitos, a partir de questionário, entrevista ou *survey* normativo (THOMAS; NELSON, 2007).

Para darmos início aos estudos, o projeto foi encaminhado, primeiramente, ao Comitê de Ética da Escola de Educação Física e Esporte da Universidade de São Paulo que o aprovou sob o número de protocolo 910.098.

5.1 ESTUDO 1: O CLIMA MOTIVACIONAL DOS ALUNOS DAS PEEs

Este estudo pretendeu verificar o clima motivacional dos alunos nas aulas das PEEs. A questão norteadora que conduziu este estudo foi: “Qual o clima motivacional percebido pelos alunos das PEEs?”

5.1.1 Caracterização da amostra

A amostra foi selecionada intencionalmente e constituída pelas crianças e jovens do Centro Municipal de Educação Avançada – CEMEA Boa Vista da cidade de Uberaba – MG, que participam de ao menos uma modalidade esportiva do Programa de Tempo Integral - PROETI.

As modalidades investigadas foram: natação, ginástica artística, vôlei e futsal. O critério de seleção dessas modalidades se justifica por serem as mais solicitadas e, assim, as que possuem o maior número de praticantes. Além disso, por se tratar de duas modalidades individuais e duas coletivas, poderemos ter dados mais amplos para discussão dos resultados.

Uma turma de cada modalidade foi convidada para participar do estudo, contendo em média, 30 alunos, de ambos os sexos e com idades entre 10 e 14 anos.

5.1.2 Instrumento

Visando identificar o clima motivacional em jovens de um programa de PEEs, este estudo utilizou para a coleta de dados o instrumento TEOSQ (TASK AND EGO

ORIENTATION IN SPORT QUESTIONNAIRE), Questionário do Esporte de orientação para Tarefa ou Ego, desenvolvido por Duda e Nicholls (1992) e, posteriormente, traduzido, adaptado e validado por Hirota e De Marco (2006) da língua inglesa para a língua portuguesa, utilizando atletas do futebol. O instrumento tem por objetivo avaliar as diferenças individuais na perspectiva do esporte, identificando o clima motivacional e verificando se a orientação do indivíduo está dirigida para a meta “Tarefa” ou para a meta “Ego”.

O questionário TEOSQ foi desenvolvido através de estudos conduzidos em sala de aula, contendo quatro áreas diferentes: as orientações do objetivo, as causas do sucesso, a satisfação intrínseca e a habilidade. Foi analisado, pela escala de fator por Duda e Nicholls (1992), num total de 207 estudantes universitários e suas afinidades em relação ao esporte, pedindo para que respondessem quando se sentiam mais bem-sucedidos no esporte em que jogavam com mais frequência. Extraiu-se um Alfa, então, de 0.89, considerando o teste fidedigno.

Na tradução e validação desse questionário Hirota (2006) aponta que foram considerados os seguintes itens:

- Limitou-se aos aspectos da motivação, orientação para tarefa ou ego;
- Apresentou alta consistência interna;
- Mostrou estabilidade no coeficiente de confiabilidade;
- Demonstrou validade de construto e de conteúdo;
- Apresentou um número adequado de questões que somado às do questionário de identificação não produziram fadiga no sujeito;
- Revelou-se adequado a sujeitos de várias idades.

Para a tradução e a validação do instrumento para crianças e jovens brasileiros, foram realizados quatro passos (HIROTA, 2006): 1) a escala foi traduzida e apreciada por 10 sujeitos nas duas versões, inglês e português; 2) foi realizado um estudo piloto com 170 jogadores de futebol com idades entre 10 e 17 anos para verificar a compreensão e o grau de dificuldade frente ao vocabulário e às proposições apresentadas; 3) Durante o piloto, foi aplicado um questionário socioeconômico, com a finalidade de identificar e informar em quais níveis sociais os participantes da pesquisa estavam inseridos; 4) O formato final o TEOSQ foi avaliado por 20 alunos de graduação em Educação Física e em Psicologia e, após as devidas correções, a revisão final foi avaliada por 05 Doutores nas áreas de Educação Física, Estatística, Psicologia Esportiva, e Psicologia Social Cognitiva.

Esse instrumento foi escolhido para a presente pesquisa em função dos objetivos do estudo e pelo fato de já ter sido amplamente utilizado em diversas pesquisas conduzidas no cenário internacional (DUDA, 1992; DUDA; WHITE, 1992; GOUDAS; BIDDLE; FOX, 1994; CHI; DUDA, 1995; WALLING; DUDA, 1995; CHI, 1997; KIM; SEONG, 1997; ZAHARIADIS; BIDDLE, 2000; LOURENÇO, 2004; CRUZ, 2005; MARQUES, 2005; BORREGO; SILVA, 2012) e também no Brasil. (GUZZO; WINTERSTEIN, 2000; REZENDE; WINTERSTEIN, 2000; HIROTA; DE MARCO, 2006; HIROTA; SCHINDLER; VILLAR, 2006; HIROTA; TRAGUETA, 2007; CAMARGO; HIROTA; VERARDI, 2008; GONÇALVES et al, 2010; HIROTA; VERARDI; DE MARCO, 2012; HIROTA et al, 2013). Todavia, utilizou-se a versão validada para o Brasil.

O instrumento é composto por 13 afirmativas em relação a “Eu me sinto o mais bem-sucedido no esporte quando...”, sendo sete afirmativas (2, 5, 7, 8, 10, 12 e 13) de orientação para a Tarefa e seis (1, 3, 4, 6, 9 e 11) de orientação para o Ego.

As respostas são indicadas em um tipo de escala *Likert* de 5 (cinco) pontos em que 1 = discordo muito, 2 = discordo, 3 = neutro, 4 = concordo e 5 = concordo muito. A contagem média da escala para a orientação do ego é $= (E1 + E2 + E3 + E4 + E5 + E6)/6$. Contagem média da escala para a orientação da tarefa é $= (T1 + T2 + T3 + T4 + T5 + T6 + T7)/7$. O valor mínimo a ser obtido em cada orientação é de 1 e o máximo é de 5 pontos.

Neste estudo, para evitar a dificuldade de compreensão de algum termo, devido à especificidade de cada modalidade investigada, adequamos a linguagem para a modalidade nas afirmativas do instrumento.

5.1.3 Procedimentos de coleta e de análise dos dados

Primeiramente, os alunos foram, no momento de uma das aulas, convidados a participarem do estudo a partir de uma explicação detalhada sobre ele. Todos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (ANEXO A), que foi levado para os responsáveis e trazido, na aula seguinte, assinado para autorizá-los a participarem da pesquisa.

Em seguida, cada aluno participante do estudo recebeu um questionário - TEOSQ (ANEXOS B, C, D e E) e, após as orientações sobre seu preenchimento, fizeram-no individualmente para que não houvesse interferência nos resultados.

Após o recolhimento dos questionários, os dados foram tabulados e tratados, utilizando o software estatístico SPSS versão 20.0 (IBM Corp., Armonk, NY), sendo adotado nível de significância de 5% ($p \leq 0,05$).

Para testar a interação entre o sexo (masculino e feminino) e a modalidade esportiva (Natação, GA, Futsal e Voleibol) sobre o perfil motivacional Tarefa-Ego, utilizou-se a ANOVA Fatorial 2 x 4. Quando a ANOVA detectou diferenças significativas, foram utilizadas comparações múltiplas com correção de Bonferroni. Para testar possíveis diferenças no perfil motivacional em função do tempo de experiência dos atletas, utilizou-se a ANOVA simples. Os pressupostos paramétricos de normalidade e de igualdade de variância foram avaliados e validados pelo teste Kolmogorov-Smirnov e pelo teste de Levene, respectivamente. Correlações entre variáveis quantitativas foram feitas através do teste de correlação de Pearson. A consistência interna do questionário foi avaliada pelo Alfa de Cronbach, apresentando índices adequados (Tarefa = 0,69; Ego = 0,81; Tarefa-Ego = 0,76). O tamanho do efeito foi avaliado pelo d de Cohen, e a análise descritiva apresenta-se como média $\pm$ desvio-padrão.

5.2 ESTUDO 2: COMO OS PROFESSORES DAS PEEs VEEM SEU PAPEL EDUCACIONAL E MOTIVACIONAL?

O objetivo deste estudo foi avaliar a perspectiva dos professores quanto ao seu papel educacional e motivacional nas aulas das PEEs.

5.2.1 Caracterização da amostra

A amostra foi selecionada intencionalmente e constituída por um professor do Centro Municipal de Educação Avançada - CEMEA Boa Vista da cidade de Uberaba – MG, de cada modalidade estudada (natação, ginástica artística, vôlei e futsal), que atuam no Programa de Tempo Integral - PROETI.

O critério de seleção das modalidades, assim como no Estudo 1, também se justifica por serem as mais solicitadas e, assim, as que possuem o maior número de praticantes. Além disso, por se tratar de duas modalidades individuais e duas coletivas, poderemos ter dados mais amplos para discussão dos resultados.

5.2.2 Instrumentos

Para investigação deste estudo, foram utilizadas três estratégias: 1) análise do documento que norteia o PROETI; 2) entrevista semiestruturada com os professores (APÊNDICE A); 3) observação das aulas quanto aos aspectos do Esporte Educacional (APÊNDICE B).

Na análise do documento, foram verificadas as diretrizes, os objetivos, as orientações didáticas, os conteúdos e as formas de avaliação do Programa PROETI para entendermos seus aspectos pedagógicos.

A entrevista semiestruturada foi escolhida como instrumento, pois, ao mesmo tempo em que ela valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o entrevistado alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias para responder às questões, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 1994). Além disso, segundo o autor, a vantagem dessa técnica é propiciar a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre diversos assuntos

Negrine (2004) afirma que a entrevista deve ser semiestruturada quando se está pensando em obter informações de questões concretas, já definidas pelo pesquisador, mas, ao mesmo tempo, permite realizar explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para relatar e abordar aspectos relevantes sobre o tema que não foram contemplados nas respostas iniciais dos sujeitos entrevistados. Em síntese, é uma conversação em que o entrevistado fornece informações necessárias ao estudo. Triviños (1994) contribui para esta questão dizendo que a duração da entrevista é flexível e depende das circunstâncias que rodeiam, principalmente, o informante e o teor do assunto em estudo.

O roteiro semiestruturado para as entrevistas foi elaborado com base na literatura e nos temas pertinentes aos objetivos da pesquisa, e o participante foi incentivado a discorrer sobre sua experiência vivida, buscando descortinar história, ações, desejos e decisões.

Inicialmente, foram identificadas características dos sujeitos, a saber: idade, sexo, modalidade, formação profissional, tempo de atuação na PEEs investigada.

Logo após, iniciou-se a entrevista com as seguintes perguntas norteadoras:

- 1) “O que você faz para motivar seus alunos?”
- 2) “Como você sabe que seu aluno está motivado?”
- 3) “O que você trabalha na sua aula de esporte?”

4) “Você incorpora aspectos educacionais em sua aula? Dê exemplos.”

Para auxiliar no entendimento do Esporte Educacional desenvolvido no referido PEEs, foi utilizada a observação das aulas, cujo número deu-se de acordo com a saturação de dados indicada por Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p.103):

A partir de um certo momento, observa-se que as informações já obtidas estão suficientemente confirmadas e que o surgimento de novos dados vai ficando cada vez mais raro, até que se atinja ‘um ponto de redundância’ a partir do qual não mais se justifica a inclusão de novos elementos.

Uma vez saturados os dados de uma modalidade, passamos para a seguinte modalidade até se esgotarem as observações. Neste estudo, as aulas tinham a duração de uma hora e com a frequência de três vezes por semana.

Para a coleta de dados da observação, foi utilizada a técnica de *Registro de Evento* de Fagundes (2006) caracterizada pela contagem de frequência das vezes em que os comportamentos investigados no estudo se repetiram.

Para essa análise, foram considerados os princípios do Esporte Educacional, adaptado de Tubino (2001) para identificar/caracterizar os diferentes comportamentos do professor nas aulas, demonstrados no quadro a seguir:

Quadro 4 – Critérios de comportamento em relação ao aspecto educacional

COMPORTAMENTO	DEFINIÇÃO
Participação	Incentiva a participação dos alunos na atividade, propõe atividades em que as regras otimizem a participação de todos.
Inclusão	Permite que alunos impossibilitados participem das atividades, mesmo que seja com uma função diferente de executante.
Cooperação	Promove ações conjuntas para a realização de objetivos comuns durante a prática esportiva, como conceber a vitória como uma conquista coletiva.
Coeducação	Propõe atividades para que sexos diferentes, raças diferentes, graus de riqueza distanciados, etnias diversas, participem com o mesmo grau de envolvimento.
Corresponsabilidade	Proporciona situações estimulantes de desenvolvimento da independência, autonomia e liberdade, como a participação na construção da atividade ou regra, na resolução de problemas durante a aula.
Desenvolvimento Esportivo	Utiliza técnicas e táticas da modalidade, como grau de complexidade coerente com a iniciação esportiva, para dar condições para que os alunos aumentem suas potencialidades para a prática do esporte.
Desenvolvimento do Espírito Esportivo	Propõe atividades que aborde o respeito aos códigos, regras, dirigentes e companheiros, além da formação de uma atitude desejável dentro e fora do Esporte.

Fonte: A autora (2014).

5.2.3 Procedimentos de coleta e de análise dos dados

A coleta de dados aconteceu mediante a assinatura do TCLE pelos professores que aceitaram participar da pesquisa.

O documento norteador do PROETI é a Lei municipal Nº 10.031/2006 (UBERABA, 2006) que está disponível no site da Prefeitura Municipal de Uberaba - MG, e assim foi acessado e analisado. Para análise do documento, utilizamos as intenções educacionais expressas nos objetivos do referido programa.

As entrevistas foram realizadas após o término do período de observações para que não houvesse interferências nas aulas devido às perguntas deste estudo. Sua duração foi flexível e dependeu das circunstâncias e da disponibilidade do entrevistado, além do teor do desenvolvimento do assunto oferecido pelo sujeito-participante e pelo pesquisador.

Para isto, as entrevistas semiestruturadas foram agendadas individualmente, conforme a disponibilidade dos sujeitos e registradas em gravador de voz convencional. Após a conclusão das entrevistas, os dados coletados foram transcritos na íntegra.

As transcrições foram analisadas utilizando o método de *Análise de Conteúdo* (AC) proposto por Bardin (2011), que permite uma análise qualitativa acerca do fenômeno estudado, através de uma abordagem voltada ao indivíduo enquanto criador de seu conhecimento, adquirido a partir de suas experiências pessoais, sociais e seus valores.

A AC é um método utilizado na pesquisa qualitativa, principalmente na área das ciências sociais, desde meados da década de 1950, quando a obra de Laurence Bardin (1977) teve seu real desenvolvimento, expandindo-se e adquirindo mais adeptos. (TRIVIÑOS, 1987).

Segundo Bardin (2011), a técnica de AC não é um modelo pronto, deve ser reinventada a cada momento para se adequar ao domínio e objetivos pretendidos. Assim, é definida como conjunto de técnicas de análise das comunicações, que, com rigor, utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Além disso, tem como intenção a superação da incerteza e o enriquecimento da leitura através da descrição analítica dos dados investigados.

A AC possui domínios de aplicação que podem ser classificados em: linguístico (escrito ou oral), icônico (sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes e etc.) e relacionados a outros códigos semióticos (música, comportamentos, sinais patológicos, etc.). A comunicação, pode ainda, ser classificada de acordo com quantidades de pessoas: uma pessoa (monólogo), comunicação dual (diálogo), grupo restrito ou comunicação de massa. Este estudo se pautou na linguagem oral de comunicação dual, já que tem como instrumento de investigação a entrevista.

O método de AC se realiza em três momentos (BARDIN, 2011):

1. Pré-análise: organizamos os dados fisicamente, no caso desta pesquisa, através da transcrição das entrevistas e, posteriormente, realizamos uma leitura flutuante com o objetivo de operacionalizar e sistematizar as ideias iniciais, quando emergem as primeiras impressões e orientações para as discussões seguintes;

2. Exploração do material: codificamos os dados por meio do estabelecimento de um sistema de categorias, que “é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com critérios previamente definidos” (p.147).

O que vai permitir o agrupamento das categorias, por sua vez, é a parte comum entre os elementos. Para tal, as categorias são organizadas da seguinte maneira:

- Unidade de Registro (UR): é o segmento do conteúdo que serve de base para a categorização e a contagem frequencial. No caso desta pesquisa, a unidade de registro adotada foi o tema definido como “a unidade de significação que se liberta naturalmente de um texto analisado segundo os critérios relativos à teoria que serve de guia à leitura” (p.135) e, embora a contagem frequencial tenha sido realizada, não será uma condição essencial, pois os extremos serão considerados quando incitarem uma discussão significativa com a literatura;

- Unidade de Contexto (UC): corresponde aos segmentos do texto ou da mensagem que refletem o significado das UR, porém, com dimensões maiores, “para que se possa compreender a significação exata da UR” (p.137), que, no caso deste estudo, foram frases.

3. Inferência: refere-se aos polos de análise sobre os quais pode ocorrer a AC, ou seja, em que pontos o pesquisador pode se concentrar ao realizar uma análise que, neste caso, foram os emissores e suas mensagens.

Após a organização dos dados, optamos por uma análise temática que, segundo Bardin (2011), “é transversal, isto é, recorta o conjunto das entrevistas por meio de uma grade de categorias projetadas sobre os conteúdos” (p.222). Essa análise considera a frequência dos temas extraídos nos discursos, levando-se em conta os dados que são segmentáveis e comparáveis.

Para análise das observações, foi utilizado o método de contagem, que é empregado em pesquisa observacional, no qual o pesquisador registra cada ocorrência de comportamento definido dentro de um intervalo determinado (THOMAS; NELSON, 2007).

Assim, foi contabilizada a frequência ocorrida dos critérios de comportamento (Quadro 4) e, como critério de ocorrência, foi estipulado que o professor deveria

permanecer, no mínimo, um minuto para se considerar uma nova ocorrência.

Nesse aspecto, a análise dos dados foi feita através da quantificação de comportamentos elencados no instrumento, e a análise qualitativa através da interpretação das entrevistas a partir da técnica utilizada.

5.3 ESTUDO 3: O CLIMA MOTIVACIONAL NAS AULAS DE PEEs

Este estudo verificou o tipo de clima motivacional presente nas aulas de PEEs.

5.3.1 Caracterização da amostra

A amostra foi selecionada intencionalmente e constituída por professores-participantes do Estudo 2.

5.3.2 Instrumento

O instrumento utilizado é denominado de TARGET, proposto por Epstein (1988), que estrutura a organização do ambiente de aprendizagem em seis dimensões correlacionais: **T**ask (tarefa), **A**uthority (autoridade), **R**eward (reconhecimento), **G**rouping (agrupamento), **E**valuation (avaliação) e **T**ime (tempo). Juntas essas dimensões podem estruturar o clima de motivação orientado à aprendizagem (Tarefa) ou à *performance* (Ego).

Essas seis estruturas, segundo Epstein (1988), devem ser consideradas para nortear as instruções e também para a administração das situações de aprendizagem, pois auxiliam o educador a aperfeiçoar a influência desses fatores na motivação da criança para a aprendizagem.

5.3.3 Procedimentos de coleta e de análise dos dados

A coleta de dados aconteceu mediante a assinatura do TCLE pelos professores que aceitaram participar da pesquisa.

Para aplicação do TARGET (APÊNDICE C), utilizamos a observação das aulas, pois essa estratégia metodológica permite um contato pessoal e estreito do observador com o fenômeno pesquisado.

Para se tornar um instrumento válido e fidedigno de investigação, a observação precisa ser controlada, planejada e sistematizada. Deve ser determinado “o quê” e “como”

observar (LÜDKE; ANDRÉ, 1986), e o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva (BOGDAN; BIKLEN, 1998).

Dessa forma, a observação foi pautada no Quadro 5, a seguir.

Quadro 5 – Comparação entre o programa orientado à Tarefa e ao Ego (adaptado de Theeboom; De Knop; Weiss, 1995)

DIMENSÕES DO TARGET	PROGRAMA ORIENTADO PARA A TAREFA	PROGRAMA ORIENTADO PARA O EGO
TAREFA	- Movimentos básicos - Desafio e variedade - Uso imediato de equipamentos - Exercícios curtos e completos	- Exercícios básicos - Número limitado de exercícios - Uso de equipamento após um ano de prática - Técnicas analíticas
AUTORIDADE	- Criação ou sugestão de técnicas, exercícios e combinações	- Sem envolvimento do participante
RECONHECIMENTO	- Esforço e evolução	- Resultado do desempenho
AGRUPAMENTO	- Exercícios e apresentações em grupo	- Atividades em grupos somente após 4 a 6 anos de prática
AValiação	- Autoavaliação, ênfase na competência percebida	- Resultado do desempenho
TEMPO	- Progressão das habilidades e acordo com o desenvolvimento	- Progressões extensivas das habilidades

Fonte: Adaptado de Korsakas (2003).

Neste estudo, a coleta dos dados e a análise dos mesmos se deram da mesma forma que no Estudo 2.

5.4 TRIANGULAÇÃO DOS ESTUDOS

Para atingirmos o objetivo geral desta pesquisa, foi necessário relacionar os resultados encontrados nos Estudos 1, 2 e 3 e, assim, analisar de maneira mais global a PEEs. Para tal, realizamos a triangulação dos dados.

A triangulação tem como característica a associação de dados qualitativos e quantitativos ou teorias diferentes e, dessa maneira, pretende superar limites metodológicos associando vários instrumentos de naturezas diversas, pois diversos tipos de informação que levem ao mesmo tipo de conclusão são mais confiáveis.

Nas pesquisas, os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva. Porém, analisar a estatística descritiva e compará-las com o que os sujeitos relataram verbalmente e o que foi observado pode ser uma maneira útil de explorar percepções.

De acordo com Minayo et al (2005, p. 71),

a triangulação não é um método em si, mas uma estratégia de pesquisa (...) que se apoia em métodos científicos testados e consagrados, servindo e adequando-

se a determinadas realidades, com fundamentos interdisciplinares. Essa abordagem teórica deve ser escolhida quando contribuir para aumentar o conhecimento do assunto e atender aos objetivos que se deseja alcançar.

Sendo assim, Hamersley e Atkinson (1994) complementam que a triangulação valida as interferências que serão feitas sobre os dados, além de permitir a comprovação e o controle dos efeitos das investigações sobre os dados.

Segundo Triviños (1987), o objetivo básico da técnica de triangulação é abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do fenômeno estudado. Isso significa que a análise dos dados deve ser a mais precisa possível, por isso deve se utilizar várias fontes de dados.

Esse é um caminho possível para o processo de descrição do fenômeno estudado, pois responde ao objetivo da pesquisa de “esclarecer ‘o que está acontecendo aqui?’, os dados constam da observação feita pelo pesquisador e da recontagem aos outros” (WOLCOTT, 1994, p.12).

Assim como em outras estratégias, na triangulação, é necessário um cuidadoso trabalho analítico, tanto estatístico como compreensivo (GOMES et al., 2005). Dessa forma, apontamos os diferentes tipos de triangulação, citados por Cohen e Manion (1985) e Hamersley; Atkinson (1994):

1) Triangulação por fonte: realizada mediante a comprovação de uma informação de uma referida fonte, comparando as informações referentes a um mesmo fenômeno, obtidas em diferentes fases do trabalho de campo e pontos dos ciclos temporais existentes naquele lugar, ou comparando os relatos de diferentes participantes.

2) Triangulação interna: baseada na análise do contraste entre investigador e atores da investigação, verificando as coincidências e as divergências das informações obtidas.

3) Triangulação temporal: examina a estabilidade dos resultados no tempo, apontando os elementos novos que aparecem através do tempo e quais são os constantes.

4) Triangulação metodológica: aplicam-se diferentes métodos e/ou instrumentos a um mesmo tema de estudo, a fim de validar os dados obtidos.

5) Triangulação espacial: observa as diferenças entre as culturas, lugares ou circunstâncias, verificam-se, portanto, teorias em diferentes populações.

6) Triangulação teórica: utilizam-se teorias alternativas para interpretar dados recolhidos ou apontar diversos aspectos que se apresentem de forma contraditória.

Embora sejam apontados de forma separada, para fins didáticos, esse processo deve ocorrer simultaneamente.

Lüdke e André (1986) corroboram com essa consideração apontando que a análise dos resultados implica na organização de todo material coletado, dividindo-o em partes, buscando relacionar essas partes e procurando identificar padrões e tendências relevantes. Devido a isso, analisar os dados coletados de uma pesquisa é tarefa de grande responsabilidade, na qual os resultados e as considerações relevantes sobre a pesquisa devem ser apresentados, destacando os principais achados da pesquisa.

Analisar no contexto da triangulação, então, consiste em identificar as características essenciais e sistematizar a descrição da inter-relação que existe entre elas – em resumo, descobrir como as coisas funcionam (WOLCOTT, 1994).

Neste estudo, a utilização da triangulação teve como intenção possibilitar a compreensão das informações coletadas de forma mais ampla e aprofundada.

6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A apresentação e a discussão dos resultados dar-se-á de acordo com os três estudos elencados na metodologia. Com o intuito de relacionar os três estudos investigados, por fim, será apresentada a triangulação dos dados encontrados na aplicação do questionário (TEOSQ), na análise do documento do PROETI, na entrevista com os professores e nas observações das aulas, com o objetivo de aprofundar o foco de análise do fenômeno pesquisado – as PEEs.

6.1 ESTUDO 1: O CLIMA MOTIVACIONAL DOS ALUNOS DAS PEEs

Tabela 1, observamos as principais características da amostra. Participaram do estudo 118 jovens atletas com idade entre 10 e 14 anos de ambos os sexos, sendo a maioria do sexo masculino ($n = 79$). Os participantes praticavam as modalidades Natação, GA, Futsal e Voleibol, as quais foram categorizadas em esportes individuais (Natação e GA) e coletivos (Futsal e Voleibol). Mais da metade dos atletas (63,5%) apresentaram tempo de prática entre 0 e 2 anos.

Tabela 1 - Características gerais da amostra

Variável	N (%)
Sexo	
Feminino	39 (33,1%)
Masculino	79 (66,9%)
Idade	
10 anos	6 (5,1%)
11 anos	18 (15,3%)
12 anos	27 (22,9%)
13 anos	31 (26,3%)
14 anos	36 (30,5%)
Tempo de Prática	
< 1 ano	51 (43,2%)
1 a 2 anos	24 (20,3%)
2 a 3 anos	15 (12,7%)
3 a 4 anos	12 (10,2%)
>4 anos	16 (13,6%)
Modalidade	
Natação	32 (27,1%)
GA	27(22,9%)
Futsal	35 (29,7%)
Voleibol	24(20,3%)

O tempo de prática dos alunos investigados demonstra que eles estão no início do desenvolvimento esportivo e que, pela idade de início, não apresentam indícios de uma especialização precoce. Porém, para uma carreira promissora no esporte, Bloom (1985) e Csikszentmihalyi, Rathunde e Whalen (1997) afirmam que, quanto maior o tempo de prática, melhor a qualidade do praticante, embora seja necessário associar isso às condições do ambiente, ao suporte familiar, à motivação do aluno e à predisposição para a prática na promoção no esporte a longo prazo.

A consistência interna do questionário foi avaliada pelo Alfa de Cronbach, que é o tratamento estatístico para se determinar a validade e fidedignidade da escala, mostrando, portanto, sua estabilidade. Esse coeficiente é, provavelmente, o método para estimar a fidedignidade mais comumente utilizado nos testes padronizados (THOMAS; NELSON, 2007).

Nesse estudo, o Alfa de Cronbach encontrado na orientação para a Tarefa foi de 0,69, e na orientação para o Ego de 0,81. Vale lembrar que esse resultado pode variar de 0 a 1, e, quanto mais próximo de 1, melhor o resultado obtido. Assim como nos estudos apresentados no Quadro 6 a seguir, os valores encontrados se aproximam daqueles apresentados na literatura, em especial, com a pesquisa de Duda et al (1989), que investigou a finalidade do esporte, percebido por 128 atletas do sexo masculino e 193 do

sexo feminino do ensino médio e que, após oito meses de prática de suas modalidades, responderam novamente ao instrumento, representando, portanto, o reteste.

Quadro 6 – Valores de Alfa de Cronbach de estudos que utilizaram o TEOSQ

Estudo	Alpha Tarefa	Alpha Ego
Duda et al (1989)	0.82	0.89
reteste	0.62	0.85
Duda, Olson e Templin (1991)	0.82	0.80
Duda e White (1992)	0.79	0.81
Duda e Nicholls (1992)	0.72	0.82
reteste	0.68	0.75
Newton e Duda (1993)	0.78	0.81
Duda e Whitehead (1998)	0.70	0.70
Cruz (2005)	0.77	0.72
Hirota e De Marco (2006)	0.81 (escola pública)	0.86 (escola pública)
	0.83 (escola particular)	0.70 (escola particular)
Hirota, Schindler e Villar (2006)	0.81	0.71
Camargo e Hirota (2007)		0.75
Camargo, Hirota e Verardi (2008)	0.80	0.73
Hirota, Verardi e De Marco (2012)	0.69	0.67
Hirota et al (2013)	0.78	0.68

Fonte: A autora (2014).

Sendo assim, os valores de Alfa apresentam-se concorrentes com a literatura encontrada, equiparando-se e evidenciando fidedignidade ao instrumento.

O perfil motivacional da amostra pode ser observado na Figura 3. Os atletas apresentaram maiores escores de orientação para a Tarefa em relação aos escores de orientação para o Ego ($4,44 \pm 0,51$ vs. $2,46 \pm 0,96$, respectivamente; $t_{117} = -21,813$; $p < 0,001$). Os escores de orientação para o Ego variaram de 1,00 a 4,67, e os de orientação para a Tarefa variaram de 2,50 a 5,00.

Figura 3 - Média $\pm$ desvio-padrão do perfil motivacional Tarefa-Ego (*diferença significativa, $p < 0,001$)

Os resultados encontrados apresentam-se de acordo com outros estudos realizados com o mesmo instrumento, como demonstrado no Quadro 7, em relação ao valor da orientação para a Tarefa encontrado ser maior do que o da orientação para o Ego. Porém,

podemos destacar que 4,44 é uma pontuação elevada, considerando que o máximo na escala seria 5 pontos.

Quadro 7 – Valores médios de orientação motivacional de estudos com o TEOSQ

Estudo	Modalidade	Amostra	Média Tarefa	Média Ego
Duda et al (1992)	Esportes em geral	142 praticantes / 10 anos / ambos os sexos	3,89	3,34
Walling, Duda e Crawford (1992) reteste	Ensino Médio	144 estudantes / 15,2 anos	4,32	2,57
			4,13	2,35
Duda e White (1992)	Sky	143 atletas / 21,4 anos / 11,06 experiência na modalidade	3,45	3,10
Goudas, Biddle e Fox (1994)	Educação Física escolar	85 estudantes / 12 a 14 anos / ambos os sexos	4,16	3,45
Hirota, Schindler e Villar (2006)	Futebol de campo	19 atletas / 20 e 29 anos / feminino	4,19	2,10
Hirota e De Marco (2006)	Futebol de campo	255 praticantes / 10 a 17 anos / masculino	4,28	2,43
Hirota e Tragueta (2007)	Futsal	31 atletas / 18 e 26 anos / feminino	4,17	2,22
Camargo, Hirota e Verardi (2008)	Futsal	31 atletas / 11 e 13 anos / masculino	4,17	2,21
Hirota, Verardi e De Marco (2012)	Basquetebol	37 praticantes / 11 e 13 anos	4,60	3,11
		13 e 14 anos	4,23	2,74
		16 e 17 anos	4,78	2,66
Hirota et al (2013)	Futebol (escola particular e ong)	196 praticantes / ambos os sexos / 7 a 17 anos	4,28 (escola)	2,40 (escola)
			4,40 (ong)	2,75 (ong)

Fonte: A autora (2014).

A diferença significativa encontrada demonstra tendência de orientação para a Tarefa, e dessa forma, os alunos são pouco motivados por fatores extrínsecos, e a motivação intrínseca é bastante presente.

Esse tipo de orientação representa, normalmente, indivíduos que são persistentes, criativos, inovadores e otimistas, buscam a satisfação na realização de uma atividade, acreditam no seu esforço e demonstram segurança e autocontrole em seu comportamento (WINTERSTEIN, 2009).

No entanto, esses indivíduos podem ser competitivos (DUDA, 1993), porém o são julgando sua competência em termos de autorreferência e procuram fazer o seu melhor nesse contexto competitivo.

Assim, de acordo com Winterstein (2009), o sentimento de sucesso na realização de uma tarefa depende de si mesmo, sendo que o mais importante é a aprendizagem, e não o resultado, além disso, o sucesso está relacionado ao esforço, o fracasso significa falta de esforço, enquanto o erro faz parte da aprendizagem.

Autores como Walling, Duda e Crawford (1992), Hirota, Schindler e Villar (2006), Hirota e De Marco (2006), Hirota e Tragueta (2007), Camargo, Hirota e Verardi

(2008), Hirota, Verardi e De Marco (2012), Hirota et al (2013) encontraram diferenças significativas entre as orientações em suas investigações, sendo a orientação para a Tarefa também maior do que a orientação para o Ego. Esses resultados apoiam a percepção dos benefícios apontados por Deci e Ryan (1985) ao adotarmos estilos orientados para a motivação intrínseca, ou seja, para a Tarefa.

Em relação à idade dos atletas, não encontramos correlação com o perfil motivacional, assim como não foi observada correlação entre Idade *vs.* Tarefa ($r = -0,03$; $p = 0,76$) e Idade *vs.* Ego ($r = 0,11$; $p = 0,23$).

Hirota et al (2013) encontrou, em seu estudo com jogadores de futebol, entre 7 e 17 anos, de uma escola particular e uma ONG, diferença estatística entre as idades de 7 a 9 anos de idade da ONG em relação à orientação para o Ego, mostrado pelo teste Anova com valor de “*p*” de 0,007. Este estudo considerou que estes sujeitos apresentavam uma alta motivação extrínseca, que foi justificada pela baixa idade dos alunos e pelas habilidades ainda em fase de formação esportiva.

Acreditamos que isso ocorra com os praticantes mais novos porque, nessa fase da vida, os fatores extrínsecos são evidentes, como o apoio dos familiares, a valorização do sucesso de jogadores famosos, assim como o *status* divulgado nas mídias sociais.

Embora a fase de formação esportiva seja relevante em relação ao comportamento dos praticantes, não foram observadas diferenças significativas no perfil motivacional em função do tempo de prática (experiência) dos alunos (Tabela 2).

Tabela 2 - Média $\pm$ desvio-padrão da orientação motivacional Tarefa-Ego e tempo de prática esportiva

Tempo de Experiência	Tarefa	Ego
< 1 ano	4,45 $\pm$ 0,55	2,37 $\pm$ 0,82
1 a 2 anos	4,41 $\pm$ 0,49	2,52 $\pm$ 1,10
2 a 3 anos	4,43 $\pm$ 0,47	2,64 $\pm$ 0,83
3 a 4 anos	4,46 $\pm$ 0,52	2,28 $\pm$ 1,24
>4 anos	4,44 $\pm$ 0,53	2,63 $\pm$ 1,08
	$F_{4,113} = 0,030$ $p = 0,99$	$F_{4,113} = 0,496$ $p = 0,74$

O tempo (quando) e a qualidade (como) de prática são apontados por Bloom (1985) como imprescindíveis para o desenvolvimento esportivo. Assim, a maneira como o professor valoriza o fator tempo na iniciação esportiva é relevante, pois, em um mesmo grupo, podemos encontrar ritmos de aprendizagem diferentes. Não adianta praticar o esporte durante um prolongado tempo, se não houver um clima favorável para a

motivação do aluno.

Embora os resultados não tenham apontado a relação entre o tempo e o clima motivacional, Guimarães (2009) pontua que a maneira de administrar o tempo para a realização das atividades pode influenciar na motivação e na dedicação dos alunos, podendo gerar ansiedade ou tédio.

Ao analisarmos a orientação para o Ego, observamos um efeito principal significativo para o fator Sexo ($F_{1,110} = 4,510$; $p = 0,04$), sendo encontrados maiores valores para o sexo masculino em relação ao feminino ($2,64 \pm 0,98$ vs. $2,11 \pm 0,80$; TE = 0,59). Não foram observadas diferenças significativas para o fator Modalidade ($F_{1,110} = 1,356$; $p = 0,26$) e nem para a interação Sexo*Modalidade ($F_{1,110} = 0,626$; $p = 0,60$) - Figura 4.

Figura 4 - Média $\pm$ desvio-padrão da orientação para o Ego em diferentes modalidades esportivas (*diferença significativa entre os sexos, $p = 0,04$)

Hirota et al (2013) corroboram esse resultado quando compararam a orientação para o Ego entre os sexos, mostrando que os meninos se aproximavam mais das características extrínsecas do que as meninas.

No estudo desenvolvido por Walling e Duda (1995) com 144 estudantes do ensino médio sobre o clima motivacional nas aulas de Educação Física, as diferenças entre gênero mostraram também que os meninos estavam mais orientados para o Ego em relação às meninas.

O estudo de Korsakas (2003) mostrou que os meninos possuem uma maior tendência a experimentarem experiências negativas e terem sua autoestima no esporte diminuída, pois encaram as falhas e os fracassos, que são comuns durante a

aprendizagem, como um aspecto ruim e desnecessário.

Nesse contexto, é essencial que o professor intervenha no sentido de mostrar para esses alunos a importância do erro e das derrotas no processo de aprendizagem do esporte e que o principal é perceber a progressão de suas competências tendo a si mesmos como referências.

Knijnik, Greguol e Seleno (2001) apontam para a necessidade de nos certificarmos da realização de um bom trabalho, não apenas para o ensino da técnica, mas para o ser humano que realizará as atividades, destacando o cuidado com as cobranças feitas e o tipo de metodologia de ensino empregada.

Na análise da orientação para a Tarefa, não foram observados efeitos principais significativos para o fator Sexo ($F_{1,110} = 0,327$; $p = 0,57$) e Modalidade ($F_{1,110} = 1,341$; $p = 0,26$) e nem para a interação Sexo*Modalidade ($F_{1,110} = 0,561$; $p = 0,64$), demonstrados na Figura 5.

Figura 5 - Média $\pm$ desvio-padrão da orientação para a Tarefa em diferentes modalidades esportivas (efeitos principais e de interação não significativos, $p > 0,05$)

Estudos de Duda et al (1992), Walling, Duda e Crawford (1992), Duda; White (1992), Goudas, Biddle, Fox (1994), Hirota, Schindler e Villar (2006), Hirota e De Marco (2006), Hirota e Tragueta (2007), Camargo, Hirota e Verardi (2008), Hirota, Verardi e De Marco (2012), e Hirota et al (2013) também encontraram resultados em que a orientação para a Tarefa não obteve valores significativos em relação ao sexo.

Vale ressaltar que os indivíduos orientados para a Tarefa são mais propensos a acreditarem que o sucesso seja alcançado através do esforço e da cooperação, possuindo,

assim, uma motivação intrínseca maior do que a extrínseca.

No entanto, o papel do professor enquanto incentivador e disposto a auxiliar o aluno na aprendizagem é importante, inclusive para alunos orientados para a Tarefa. Isso reforça a importância da Pedagogia do Esporte no ensino do Esporte Educacional, no sentido de trazer conhecimento para os professores atuarem com qualidade e com comportamentos e interações positivas na relação com os alunos.

Na Tabela 3, são observados os valores descritivos para a motivação Tarefa para os atletas de ambos os sexos e categorizados em praticantes de modalidades individuais e coletivas.

Tabela 3 - Média $\pm$ desvio-padrão da orientação motivacional Tarefa-Ego em modalidades esportivas individuais e coletivas

Sexo	Modalidade	Tarefa	Ego
Feminino	Individual	4,38 $\pm$ 0,45	2,17 $\pm$ 0,82
	Coletiva	4,52 $\pm$ 0,47	1,95 $\pm$ 0,74
Masculino	Individual	4,27 $\pm$ 0,65	2,56 $\pm$ 1,01
	Coletiva	4,56 $\pm$ 0,43	2,69 $\pm$ 0,97

(Diferenças não significativas, $p > 0,05$).

Duda et al (1992) investigou 142 crianças de ambos sexos, com 10 anos de idade, que praticavam várias modalidades esportivas. E Marques (2005) pesquisou 993 jovens, de ambos os sexos, com idades entre 13 e 16 anos, praticantes de 14 modalidades (atletismo, *badminton*, basquetebol, canoagem, futebol, ginástica, handebol, hóquei, natação, patinação, remo, tênis de mesa, judô, voleibol e tênis). Embora ambos os estudos tenham verificado o clima motivacional em esportes individuais e coletivos, nenhum deles apresentou resultados significativos ao compará-los, assim como não encontramos em nossa investigação.

Contudo, independente da orientação do clima motivacional encontrado, os professores devem considerar as características de orientação motivacional dos praticantes, com o objetivo de fornecerem *feedback* e utilizarem as metodologias de ensino adequadas para o desenvolvimento do Esporte Educacional.

6.2 ESTUDO 2: COMO OS PROFESSORES DAS PEEs VEEM SEU PAPEL EDUCACIONAL E MOTIVACIONAL?

Ao analisarmos a Lei municipal Nº 10.031/2006 (UBERABA, 2006), que autoriza a criação e a composição da estrutura organizacional do Programa de Educação em Tempo Integral – PROETI, verificamos que o objetivo do programa é:

Art. 2º - (...) disponibilizar espaços-educativos que proporcionem o desenvolvimento integral e a interação da comunidade estudantil por meio da realização de experiências inovadoras na área da educação, possibilitando a melhoria da qualidade de vida e a inclusão social.

Além disso, atende, prioritariamente, crianças e jovens na faixa etária de 04 a 16 anos, das escolas públicas e de preferência, os que estiverem em situação de vulnerabilidade e risco social, bem como os que apresentem problemas de aprendizagem e/ou dificuldades motoras.

Nesse programa, o professor de Educação Física tem como competências, segundo o Art.12 (Lei municipal Nº 10.031/2006):

I - Exercer a docência na educação básica, em unidades onde o Programa estiver sendo executado, responsabilizando-se pela regência de turmas, pela orientação de aprendizagem na educação dos alunos, pela substituição eventual de docente, por atividades artísticas e recreativas e pela motivação dos alunos com deficiência de aprendizagem;

II - Participar do processo que envolve planejamento, elaboração, execução, controle e avaliação do projeto político-pedagógico da Secretaria Municipal de Educação e Cultura;

III - participar da elaboração do cronograma de atividades do Programa;

IV - Exercer atividade de coordenação pedagógica na sua área de conhecimento;

V - Atuar na elaboração e na implementação de projetos educativos em consonância com a proposta do Programa de Educação Em Tempo Integral – PROETI;

VI - Participar da elaboração e da implementação de projetos e atividades de articulação e integração dos participantes do Programa com suas famílias;

VII - Participar de cursos, atividades e programas de capacitação profissional, quando convocado ou convidado;

VIII - Acompanhar e avaliar sistematicamente seus alunos durante o processo de ensino-aprendizagem;

IX - Realizar avaliações periódicas dos cursos ministrados e das atividades realizadas;

X - Executar outras tarefas e atividades, correlatas não relacionadas anteriormente, mas compatíveis com a natureza do cargo.

Ao analisarmos esse documento, percebemos que o objetivo do programa é de caráter educacional. Além disso, no organograma do sistema público, identifica-se que ele está vinculado à Secretaria Municipal de Educação e Cultura (item II), e não à Secretaria Municipal de Esportes, reforçando seu vínculo educacional. Assim, as atividades do programa são elaboradas e implantadas pelos professores, através de um planejamento (item II) que priorizam projetos educativos (item V), devendo ser avaliados sistematicamente (itens VIII e IX) para verificação do processo de ensino-aprendizagem. E ainda, os professores são incentivados à educação continuada (item VII), assim como a realizarem a motivação dos alunos durante a aprendizagem (item I).

Esses aspectos elucidados demonstram a intenção do professor ao trabalhar os conteúdos da Educação Física de forma educativa e motivante para otimizar o processo educacional dos alunos participantes do programa em questão.

Ainda neste estudo, realizamos uma entrevista com quatro professores do PROETI, sendo um de cada modalidade: natação, ginástica artística, voleibol e futsal. Entre eles, a idade média é de 36,75($\pm$ 16,87) anos, sendo 3 homens e 1 mulher, todos com formação em Licenciatura em Educação Física. Apenas dois indivíduos foram ex-atletas de alguma modalidade, um de handebol (nível nacional) e outro de futebol (nível regional). O tempo médio de atuação no PROETI no CEMEA Boa Vista é de 3,84 ($\pm$ 2,17) anos.

Ao entrevistarmos os professores participantes da pesquisa, tivemos a intenção de verificar como eles percebiam seu papel educacional e motivacional no PROETI. A partir da utilização do método de Análise de Conteúdo (AC) de Bardin (2011), os dados levantados nas entrevistas foram organizados em categorias, a partir da leitura flutuante que foi realizada insistentemente. Em seguida, foram estabelecidas as Unidade de Registro (UR) que, nesse caso, foram os temas que emergiram com a fala dos professores. Após a delimitação dos temas, realizamos a triagem das Unidades de Contexto (UC) a partir dos fragmentos do texto ou da mensagem que representava a UR.

Tanto as UR, quanto as UC estão demonstradas nos quadros a seguir, enquanto as categorias estão apresentadas em forma de texto para cada pergunta realizada aos sujeitos.

Para identificação dos sujeitos e preservação de sua identidade, foram utilizadas as siglas PNAT (Professor de Natação), PGA (Professor de Ginástica Artística), PVOL (Professor de Voleibol) e PFUT (Professor de Futsal).

Em relação à primeira pergunta, “O que você faz para motivar seus alunos?”, foi criada uma categoria “Estratégias para motivar”, sendo que as UR e as UC estão descritas no Quadro 8.

Quadro 8 – Categoria: Estratégias para motivar

Unidades de Registro	Amostra	Unidades de Contexto
Atividades recreativas orientadas	n=2	PNAT: “Atividades recreativas opções recreativas, criei saltos recreativos, alguns já coletados de livros... é... mas são 34 saltos no momento recreativo.” PNAT: “utilizo brincadeiras com bola, quando é possível, mesmo o polo aquático já fiz muitas vezes, brincadeiras diversas na água.” PVOL: “principalmente crianças, eu posso, eu não posso dar uma aula muito parada, uma coisa muito teórica, eles querem brincar, eles querem pular, eles querem divertir, né?”
Motivação intrínseca	n=2	PVOL: “o adolescente que vem buscar o esporte porque realmente quer, é muito mais fácil.” PGA: “é o sonho que mantém, né, eles treinando.”
Treino de fundamentos	n=2	PFUT: “trabalhar com o atleta os fundamentos dentro de quadra.” PGA: “procuro estudar sempre e tento passar tudo que eu aprendo pra eles técnica, através de vídeos também.”
Atividades recreativas livres	n=1	PNAT: “Tempo livre para recreação, às vezes eu conduzo as brincadeiras...”
Competição	n=1	PFUT: “A motivação fundamental que eu reconheço, é a nível de competição, de amistoso, né?”
Classe e faixa etária	n=1	PVOL: “Bom, inicialmente, eu tento observar a classe, né? Os alunos e tal, a faixa etária, porque dependendo da idade...”
Materiais lúdicos	n=1	PNAT: “Utilizo bolinhas de gude, utilizo tatames que são flutuadores...”
Motivação extrínseca	n=1	PGA: “A motivação dos meus alunos primeiramente vem da minha motivação.”
Socialização	n=1	PFUT: “convívio de quadra, de comunidade, interagindo assim com as outras crianças e com o outros atletas.”

Fonte: A autora (2014).

Percebemos que, através das respostas, os professores entrevistados associam a motivação à recreação, sendo esta orientada ou livre. Acreditam que, ao permitirem os alunos brincarem nas aulas, irão mantê-los motivados para a prática esportiva.

No que se refere ao brincar Nista-Piccolo (1999), aponta que essa é uma necessidade da criança, sendo que, no contexto esportivo, ela deve brincar de praticar esporte. Complementando este pensamento, Pereira (2014) enfatiza que cabe ao professor utilizar as brincadeiras, não apenas como passatempo e diversão, mas como ferramentas

pedagógicas, que devem ser utilizadas de forma planejada e sistematizada de acordo com os objetivos propostos.

Cratty (1975) afirma que as atividades recreativas vão além de uma prática divertida e motivante, pois, quando bem utilizadas, produzem uma melhor aprendizagem.

Embora haja essa motivação proporcionada pelo brincar, não podemos utilizá-lo como única forma de motivar os alunos, até porque, como foi dito pelos professores, a motivação intrínseca também é importante. Ou seja, utilizar atividades recreativas para gerar um meio de motivação extrínseca não é suficiente para manter os alunos envolvidos nas atividades.

Todavia, esses aspectos são importantes, como argumentam Deci e Ryan (1985). Interesse, prazer e envolvimento são fundamentais na motivação para a aprendizagem, indicando que o aluno gosta da atividade e gosta de aprender novas habilidades.

Angelini (1973) e Hurtado (1988) citam que é importante que o professor desperte nos alunos a motivação para que a aprendizagem aconteça de maneira efetiva. Isso facilitará o processo educativo. É importante lembrar que o aluno aprende principalmente aquilo que lhe interessa, o que deseja e desperta prazer. “Assim, a motivação despertará o interesse e a atenção dos alunos, levando-os a realizar as atividades com entusiasmo e empenho” (NEVES; SANTOS, 2014, p.75).

Os “materiais lúdicos”, apontados pelo PNAT, como bolinha de gude e tatames para a flutuação, estimulam o ato de brincar e, conseqüentemente, a motivação. Na natação especificamente, observamos uma evolução dos materiais pedagógicos, como pranchas que eram de madeira e, hoje, são emborrachadas e em formato de bichos. Os objetos que eram utilizados para trabalhar a imersão eram adaptados, utilizando-se chaves e tampinhas de garrafas. Atualmente, utilizamos letras, formas geométricas, argolas, nas mais diversas cores e texturas fabricados em material denso, com o objetivo de tornar as aulas mais interessantes e lúdicas (CHAVES, 2014).

Portanto, recursos motivadores, como os materiais lúdicos, quando bem selecionados e manipulados pelo professor, motivam os alunos e facilitam o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem (HURTADO, 1988).

Outro aspecto citado no discurso dos professores investigados foi a “competição”, que utilizada como forma de motivar os alunos precisa ser cuidadosamente inserida na formação esportiva para que exigências físicas e psicológicas como a comparação entre alunos, as atitudes críticas e/ou punitivas de pais, professores e dirigentes, e a sobrecarga

dos exercícios não ocorram e possam trazer efeitos negativos na prática do esporte infantil juvenil.

Assim, Hurtado (1988) defende que a competição é um excelente elemento motivador quando bem orientada, e o professor deve estar atento para que seja justa, de forma que todos tenham oportunidade de êxito. Nicolau (1980) salienta que a competição é um estímulo altamente motivador, pois exercita a perseverança, a coragem e a decisão, também quando sistematizada de forma adequada para o praticante.

Bento (2006) também reconhece a competição como um fator motivante de comportamentos que levam a conquistas pessoais e sociais no esporte, além de fazer parte de diferentes setores da vida – pessoal, familiar, escolar e profissional. Dessa forma, poderá, se trabalhada como um aspecto pedagógico da aprendizagem esportiva, desenvolver dimensões como o ganhar/perder, o sucesso/insucesso, a rejeição/aceitação, o controle da ansiedade, a amizade, o respeito pelo adversário, etc. (DIAS, 2011).

Embora tenhamos citado colocações de alguns autores sobre o papel motivador da competição, acreditamos que isso ocorre quando o professor tem a consciência de utilizá-la com esse fim, do contrário poderia gerar outros efeitos como a rivalidade entre os alunos, a desmotivação daqueles que possuem dificuldades para realizar a tarefa e até a valorização do resultado em detrimento do processo.

A faixa etária dos alunos também foi apontada nas entrevistas, já que deve ser levada em conta para que as metodologias e as técnicas de orientação e de estruturação dos programas de esporte sejam adequadas. Portanto, a maneira com que a criança é introduzida no esporte será importante para que haja motivação. Para isso, a iniciação esportiva deve ocorrer de forma lúdica, despertando autoexpressão, sendo prazerosa e promovendo emoções positivas, além de se estabelecer uma relação entre o nível de complexidade das atividades e o estado de desenvolvimento motor da criança (RAMOS; NEVES, 2008).

Rodrigues (1976) cita, ainda, que o professor deve saber, também, que, no decorrer do desenvolvimento humano, novos motivos para a prática esportiva irão surgir, exigindo assim, novas motivações para o esporte.

Em relação à “motivação extrínseca”, apontamos a fala do PGA sobre a influência da motivação do professor nos alunos. Ele ainda complementa que “*procuro estudar sempre e tento passar tudo que eu aprendo pra eles*”, ou seja, há uma preocupação com a busca de conhecimentos atualizados para promover a motivação dos alunos.

Concordando com o discurso do entrevistado, Bruno (1970, p.113), cita que “a melhor motivação também é o próprio professor, desde que ele consiga manter suas relações com os alunos num nível ótimo”. Isso se refere a uma relação em que professores e alunos tenham uma mesma intenção no processo pedagógico.

No ensino do esporte, a motivação dos alunos esbarra também na motivação de seus professores. Alguns autores (BROPHY, 1987; FIRESTONE; PENNELL, 1993; REYNOLDS, 1992) afirmam que a percepção de que é possível motivar todos os alunos, como apontado pelo PGA em sua fala, nasce de um senso de compromisso pessoal com o ensino; mais ainda, de um entusiasmo e até uma paixão pelo seu trabalho.

Pieron (1988) sugere que o professor deve, para tal:

- Elogiar de forma simples e direta, utilizando reforços adequados em quantidade e qualidade, em função da ação do aluno da qual se espera uma realização;
- Variar as formas de intervenção, evitando a rotina;
- Quando falar ao aluno, empregar frases completas, diretas e pessoais, que demonstrem o seu interesse por ele, deve fazer coincidir uma palavra amiga com gestos que revelem essa intenção;
- Evitar reforços negativos;
- Expressar a sua satisfação de uma forma privada e pessoal, para que o aluno não se sinta manipulado.

Sendo assim, o professor deverá, através de ações pedagógicas, motivar os alunos para superar as dificuldades encontradas nas vivências do esporte para que, posteriormente, eles possam se automotivar (NISTA-PICCOLO; NUNOMURA, 2014).

Contudo, é necessário que o professor estimule a atenção e o interesse dos alunos, para então organizar atividades motivantes, evitando as monótonas (NEVES; SANTOS, 2014).

Portanto, de acordo com De Marco e Junqueira (1993), um dos papéis desempenhado pelo técnico, neste caso, o professor, é o de motivador, que deve estar consciente das necessidades de seus atletas para motivá-los, já que os conceitos de incentivo e desempenho ótimo são subjetivos e particulares, ou seja, variam de pessoa para pessoa. Assim, o professor poderá motivar seus alunos a partir de seu comportamento e atitudes.

Nesse contexto, a UR “treino de fundamentos do esporte”, citado por dois professores, o PFUT e PGA, é entendido como fator motivador quando trabalhado de

acordo com a faixa etária e o nível dos alunos, assim como o estímulo para aprender novos movimentos da modalidade esportiva.

Diante disso, aguçar a curiosidade dos alunos pode gerar motivação na iniciação esportiva, já que, de acordo com Rodrigues (1976), a criança, quando descobre a si mesmo e o mundo à sua volta, sente sua maior alegria, motivada pela curiosidade, fica feliz ao enfrentar os “desafios” do ambiente.

Segundo Biddle (2001), proporcionar a prática de uma habilidade em situações variadas é importante não só para motivar o aluno diante de novos desafios, mas também para estimular sua capacidade de responder à variação das condições ambientais.

E ainda, quando o aluno realiza atividades de acordo com suas possibilidades e capacidades, sem dificuldades para realizá-las, poderá perceber o seu desempenho melhorar, e se tornar-se-á mais interessado e entusiasmado, proporcionando uma participação ativa na aula (NICOLAU, 1980).

Porém, não devemos utilizar o ensino de fundamentos do esporte como única ferramenta motivacional, pois isso poderia criar uma rotina desestimulante para os alunos à medida que eles dominassem esses movimentos específicos de cada modalidade. Assim, Venditti Jr e Sousa (2008) consideram que, para evitar um quadro desestimulante, é fundamental fornecer mais experiências corporais aos alunos, ao invés de se trabalhar apenas habilidades específicas de cada modalidade.

Outro aspecto motivacional apontado (PFUT) foi a convivência com outras pessoas e o estabelecimento de vínculos através do esporte, por meio do desenvolvimento da “socialização”. Porém, concordamos com Parlebás (1981) apud Betti, M. (1991), sobre a importância do professor tornar o esporte socializante, pois “ele não é em si mesmo nem socializante e nem antissocializante. É conforme: ele é aquilo que se fizer dele.”

Assim, o estímulo da amizade e do respeito ao outro deverá proporcionar um ambiente adequado e agradável para a prática do esporte, e assim, com maior probabilidade de motivar os alunos a frequentarem as aulas com mais prazer, mais dedicação e assiduidade.

Portanto, em relação à primeira pergunta, verificamos que os professores oferecem, principalmente, atividades recreativas com materiais lúdicos e o treinamento dos fundamentos das modalidades em questão. Eles também salientaram a importância da motivação intrínseca para a prática esportiva, que pode ser estimulada pelo ambiente da aula, pelos professores e até mesmo pela família, que deveria matricular a criança no esporte em que ela mesmo desejar, devendo,

portanto, incentivá-la durante todo o processo.

Em relação à segunda pergunta, “Como você percebe que seu aluno está motivado?”, criamos a categoria “Comportamento dos alunos”, demonstrada no Quadro 9, pois foi a forma percebida pelos professores à respeito da motivação dos alunos nas PEEs.

Quadro 9 – Categoria: Comportamento dos alunos

Unidades de Registro	Amostra	Unidades de Contexto
Atitude	n=4	PNAT: “o aluno por si próprio se torna o exemplo.” PFUT: “faz brincadeira, está alegre...” PVOL: “sair comentando ‘nossa foi legal’, ‘a gente fez isso’, ‘ah, eu aprendi aquilo’, e às vezes contar pro outro né?” PGA: “a felicidade deles eu acho que é contagiante.”
Dedicação	n=3	PNAT: “o esforço do mesmo no aprendizado” PFUT: “A vontade, a perguntação que dia que é, quando vai ser, se vai ter de novo, né?” PGA: “chega aqui com vontade de fazer os exercícios.”
Assiduidade	n=2	PNAT: “Pela frequência deles...” PVOL: “o aluno diz: gostei, próxima aula eu tô aqui”
Expressão facial	n=2	PFUT: “vê na cara, sorriso a todo momento... é visível no rosto das crianças” PGA: “O aluno quando tá motivado já chega aqui sorrindo.”
Atenção	n=1	PVOL: “a atenção no que eu tô falando e a atenção na aula.”
Respeito	n=1	PNAT: “atitude dele para com a minha pessoa.”
Socialização	n=1	PFUT: “esse entusiasmo em estar participando pra poder estar aí interagindo com outras crianças na sua modalidade.”

Fonte: A autora (2014).

Os professores citaram em suas respostas que percebem a motivação de seus alunos principalmente através da atitude deles nas aulas de PEEs, e podem ser tanto expressas corporalmente quanto oralmente.

Essas atitudes, muitas vezes, demonstram o grau de envolvimento na atividade e são de extrema importância para dar um retorno do nível de motivação na prática esportiva. Quando imaginamos um aluno motivado, encontramos atitudes como assiduidade e pontualidade, realização de todas as atividades que lhes são solicitadas pelo professor, expressão facial de alegria, empolgação na fala, entre outros.

Paes (2008) ressalta que o esporte na infância deve educar, ser prazeroso, já que é a satisfação pela prática que manterá a criança no ambiente esportivo.

Além disso, o professor deve orientar seus alunos para que tenham como foco o seu próprio desempenho e esforço, pois dessa maneira aumentam as chances de eles apreciarem, cada vez mais, o esporte e se envolverem por muito mais tempo e, potencialmente, por toda a vida (MARTENS, 1987; BENTO, 2006).

Nessa perspectiva, Scanlan et al (1993) propuseram cinco domínios que levam os praticantes às modalidades esportivas e os mantêm adeptos à atividade:

- 1) O grau de divertimento decorrente da prática da modalidade;
- 2) As alternativas de envolvimento em outras atividades, além das de caráter esportivo;
- 3) O investimento pessoal do jovem no esporte, expresso em termos de tempo, esforço e recursos financeiros;
- 4) A pressão social exercida sobre o jovem para praticar o esporte;
- 5) A oportunidade de envolvimento que são oferecidas ao jovem pelo fato de ser praticante, nomeadamente a possibilidade de aperfeiçoar as suas capacidades esportivas, estar com os amigos e poder melhorar a sua forma física.

Esses domínios devem ser investigados e considerados pelos professores das PEEs a fim de que os alunos alcancem um nível de motivação ideal para a aprendizagem do Esporte Educacional.

Rodrigues (1976, p.174) afirma que, “para a criança desejar aprender tais e quais conceitos ou operações, precisa ter em si motivos profundamente humanos que desencadeiem tais aprendizagens.” Assim, a dedicação citada por PNAT, PFUT e PGA, referem-se ao envolvimento na aplicação de esforço no processo de aprender e com a persistência exigida por cada tarefa.

Dessa maneira, “o aluno que não investir seus recursos pessoais, ou seja, que não aplicar esforço, fazendo apenas o mínimo, ou se desistir facilmente quando as tarefas lhe parecerem um pouco mais exigentes”, será visto como um aluno desmotivado (BZUNECK, 2009, p.11-12).

Portanto, com esforço e envolvimento na atividade esportiva, o aluno poderá alcançar uma aprendizagem efetiva e prazerosa. De acordo com Aldeman e Taylor (1983), se um aluno é motivado a aprender alguma coisa, poderá chegar a resultados surpreendentes, enquanto o aluno desmotivado apresentará um desempenho abaixo de sua capacidade, fato particularmente lamentável quando se trata de talentos esportivos.

Em relação à motivação indicada pela UR “expressão facial”, citada pelos PFUT e PNAT, é importante alertar que existem alunos que parecem estar muito envolvidos e atentos à atividade proposta, porém seu pensamento está voltado para outros assuntos.

Nesse sentido, ao avaliar a motivação dos alunos, os professores deverão analisá-la sob dois aspectos: o quantitativo e o qualitativo (AMES, 1990; AMES; AMES, 1984; BROPHY, 1983).

Em termos quantitativos, a motivação pode ser mais ou menos intensa, isso dependerá do que traz o aluno para as aulas, a sua motivação intrínseca ou a família que o matriculou por decisão própria, por exemplo? Por conseguinte, a intensidade da motivação será variável, poderá estar mais ou menos motivado.

Já os aspectos qualitativos dizem respeito ao que motiva os alunos, e isso está relacionado com a orientação motivacional, ou seja, existem aqueles que se motivam em fazer o movimento corretamente, enquanto outros preferem terminar a tarefa mais rápido que os demais alunos, mesmo que seja efetuada de maneira incorreta. E muitas vezes os professores valorizam tais ações que acentuam esse comportamento nos alunos.

Brophy (1983) afirma que uma motivação da melhor qualidade deve ser branda e vigilante, caracterizada mais pela qualidade do que pela intensidade.

Para Ausubel (1968), o papel e a importância relativa de diferentes tipos de motivação variam, então, dependem do tipo de aprendizado envolvido, do tipo de participação que o aluno tem no grupo e do nível de desenvolvimento do indivíduo.

Vale ressaltar que um aprendiz motivado intrinsecamente busca, na atividade esportiva, novidade, diversão, satisfação da curiosidade, oportunidade para aprender novas habilidades, assim como uma orientação pessoal para dominar tarefas desafiadoras, associada ao prazer derivado do próprio processo (GUIMARÃES, 2009).

Ao citarem as UR “assiduidade” e “atenção” no reconhecimento da motivação em seus alunos, PNAT e PVOL atentaram para o envolvimento e a responsabilidade com as PEEs. Esses aspectos podem estar relacionados com o estado de “fluir” que, de acordo com Csikszentmihalyi (1992), é proveniente do profundo envolvimento pessoal nas atividades, cujas pessoas apresentam-se tão absorvidas naquilo que estão fazendo que nada mais parece ter importância, sentem-se completamente satisfeitas e não desejariam fazer nada além daquela atividade.

Assim, alunos frequentes nas aulas e atentos às instruções dadas, de acordo com os professores investigados, demonstram um estado de maior envolvimento nas aulas em relação aos demais alunos matriculados.

Portanto, entendemos que, quando motivado, o aluno opta por atividades que oportunizam o aprimoramento de suas habilidades, focaliza a atenção nas instruções dadas pelo professor, busca novas informações acerca da modalidade praticada, dedica-se em organizar o novo conhecimento de acordo com os seus conhecimentos prévios, além de tentar aplicá-lo a outros contextos de sua vida.

Quanto às UR “respeito” e “socialização”, apontados por PNAT e PFUT,

respectivamente, embora não tenhamos encontrado na literatura relação entre esses aspectos e a motivação, consideramos que um ambiente que proporcione a motivação dos alunos, que privilegie a transmissão de valores, papéis sociais e modelos de comportamento, poderá contribuir para que os alunos respeitem o professor e os colegas, além de fazer com que eles se sintam acolhidos pelo grupo, independente das diferenças sociais, de gênero, de habilidade motora, entre outros.

Assim, nas aulas de PEEs, para que se aborde o aspecto social, é necessário desenvolver os sentimentos de identidade, de pertencimento a um grupo, através de uma prática bem conduzida educacionalmente (MACPHAIL; KIRK; KINCHIN, 2004).

Nesse contexto, acreditamos que a importância de se reconhecer que o aluno está motivado nas PEEs, pode ser representada pela seguinte afirmação de Nicolau (1980, p.4):

A melhor maneira de ensinar é aquela que se inicia através da motivação. Mas saber apenas que a motivação é importante, não é o suficiente para garantir o sucesso no resultado do ensino. O importante é saber como motivar.

As respostas apresentadas a esse questionamento, então, apontam que os professores entrevistados percebem que seus alunos estão motivados, principalmente, pela atitude deles em aula, sendo assim, é importante que o professor esteja atento às reações de cada praticante durante as atividades propostas para que, ao conhecer melhor o indivíduo, torna-se mais fácil mantê-lo com a quantidade e qualidade de motivação adequadas para a prática do Esporte Educacional.

Na terceira pergunta da entrevista, “O que você trabalha na sua aula de esporte?”, elaboramos as categorias “Preparação e elaboração das atividades e “Atividades propostas em aula”, compostas pelas UR apontadas nos Quadros 10 e 11, respectivamente.

Quadro 10 – Categoria: Preparação e elaboração das atividades

Unidades de Registro	Amostra	Unidades de Contexto
Planejamento das atividades	n=4	<p>PNAT: “isso varia muito de acordo com o clima, muitas vezes não dá pra seguir, assim um padrão de aula normal, né?”</p> <p>PVOL: “plano de aula, nem sempre a gente segue à risca porque depende muito da turma e da resposta que aquela turma tá dando pra gente.”</p> <p>PFUT: “vai depender da quantidade de atleta que a gente tem, (...), a gente tem pouco material de trabalho, (...), pouco tempo, (...) poucas horas na semana, poucos dias.”</p> <p>PGA: “o planejamento é um pouquinho variado...”</p>

Quadro 11 – Categoria: Atividades propostas em aula

Unidades de Registro	Amostra	Unidades de Contexto
Conteúdos específicos da modalidade	n=4	<p>PNAT: “em seguida a parte pedagógica, que é que o aluno tem que fazer, que é a aula séria e o objetivo da aula do que tem que fazer.”</p> <p>PFUT: “o fundamento da técnica e da tática a gente tem trabalhado pouco.”</p> <p>PVOL: “depois a gente entra com os exercícios de fundamento.”</p> <p>PGA: “parte técnica também, com correção, e a parte de balé que eu não domino, mas eu tenho dois alunos que fazem balé há bastante tempo e que me ajudam nessa parte.”</p>
Alongamento/ Preparação	n=3	<p>PNAT: “toda aula minha eu realizo ela da seguinte forma, primeiro higienização e alongamento.”</p> <p>PVOL: “um alongamento e um aquecimento, eu peço pra eles correrem em volta da quadra</p> <p>PGA: “trabalho funcional de preparação física.”</p>
Jogo/Competição	n=3	<p>PNAT: “simulação da competição porque muitas crianças estão no campeonato também.”</p> <p>PFUT: “o coletivo é bastante difundido.”</p> <p>PVOL: “depois a gente inicia uma partida ou explica alguma questão de posicionamento no campo, explica regras e fundamentos do jogo.”</p>
Recreação	n=2	<p>PNAT: “então eu reservo dez minutos ou quinze para que ele tenha o tempo livre.”</p> <p>PVOL: “faço até uma brincadeira, pra elas comecem a interagir.”</p>

Fonte: A autora (2014).

A partir desse questionamento, pretendíamos verificar se os professores investigados citavam algo além da estrutura tradicional de aulas esportivas, ou seja, preparação inicial, parte principal e volta à calma, como por exemplo algo que estivesse relacionado com os princípios educacionais do Esporte Educacional. Porém, encontramos, principalmente, no discurso dos sujeitos aspectos relacionados às atividades práticas realizadas durante as aulas, aos conteúdos específicos das modalidades, tais como fundamentos, técnicas, capacidades físicas, e planejamento das aulas.

Os “conteúdos específicos da modalidade”, trabalhados na parte principal da aula, foram citados por todos os professores investigados. Sabemos que é imprescindível, na iniciação esportiva das PEEs, ensinar aos alunos os fundamentos do esporte praticado, porém a preocupação dos professores deve ser a respeito da forma como esses conteúdos são trabalhados para que os princípios educacionais do esporte, nessa perspectiva, sejam abordados de forma adequada. Deve-se tratar o Esporte Educacional pedagogicamente diferenciando-o do Esporte de Rendimento, sem “subordiná-lo à técnica pelo seu valor” (LOVISOLO, 2009, p.160), ou seja, sem que a técnica se torne o aspecto de maior valor no processo, mas sim um dos componentes a serem desenvolvidos.

O esporte, do ponto de vista pedagógico, deve possuir organização, sistematização, aplicação e avaliação a partir de pressupostos pedagógicos em diversos contextos (PAES; BALBINO, 2009).

Para que isso ocorra, Scaglia (1999) propõe modificações, adaptações e criações de regras na intervenção pedagógica, gerando, assim, novas possibilidades de vivenciar a competição, desvinculando-a do binômio vitória-derrota e vinculando-a ao processo de aprendizagem do esporte nesse contexto.

Para trabalhar os fundamentos de cada modalidade, Souza (2014) sugere que se elabore sequências didáticas, selecionem-se estratégias valorizando o lúdico, a espontaneidade e a capacidade de adaptação a novos conteúdos, adequem-se a competição em forma de festival, por exemplo, de acordo com as características das crianças.

Nas PEEs, deve constituir-se um campo de desenvolvimento de virtudes que são importantes para se ensinar mais do que os fundamentos das modalidades esportivas. Sendo assim, através da aprendizagem dos fundamentos da modalidade, o professor pode desenvolver a cooperação, o *fair play*, a lealdade, a autodisciplina, o autocontrole, o respeito pelas regras e pelos adversários, a compaixão, a integridade, a honestidade, a competitividade, a perseverança, a liderança, a empatia, o respeito pelo ambiente, etc. (WEINBERG; GOULD, 2001).

Em relação à UR “planejamento das atividades”, todos os professores citaram que o fazem, falaram também de sua importância para a otimização do processo de ensino-aprendizagem da modalidade esportiva. Além disso, elucidaram a necessidade de segui-lo de maneira flexível, considerando, inclusive, a demonstração de motivação dos alunos, assim como o clima, no caso específico da natação.

Moreira (2008) aponta que o planejamento deveria ser uma das primeiras etapas organizadas pelo professor para o processo de ensino, pois proporciona a ação reflexiva do que já ocorreu e do que está por vir, de acordo com os objetivos prévios, além de auxiliar na identificação de ações negativas que ocorreram na prática. Além disso, evita que as aulas se tornem monótonas e repetitivas, os objetivos tendem a ser melhor formulados, e as crianças poderão assimilar melhor o conteúdo desenvolvido.

Ao planejarmos uma atividade nova, a mudança do tipo de resposta exigida, a reorganização da disposição dos alunos no ambiente da aula potencializarão a motivação dos alunos. Além disso, Guimarães (2009) aponta que as tarefas rotineiras, utilizando sempre os mesmos materiais e que requeiram o mesmo padrão de respostas facilitam a comparação entre os pares e fazem parecer que a capacidade é um traço estável, associado

ao nível de inteligência.

Sabemos, porém, que o ato de planejar demanda tempo e dedicação do professor, mas, em contrapartida, oferece ao mesmo tempo parâmetros para avaliar o trabalho desenvolvido, assim como garante a organização de atividades diversificadas e adequadas a cada contexto. De acordo com Pereira (2014, p.339), o professor precisa pensar em:

por que está aplicando determinada atividade; quais as contribuições ela traz para o desenvolvimento biopsicossocial do aluno; se é desafiadora e permite a suspensão de problemas que precisem ser pensados, partilhados e discutidos entre os alunos; se está dentro das características dos alunos; se as regras e os objetivos foram assimilados pelos alunos; se as crianças atribuem significado a elas.

Outro aspecto trabalhado nas aulas de PPEs, apontado por PNAT, PVOL e PGA, é a sequência de aula tradicional que se inicia pelo alongamento/preparação inicial.

Diante disso, devemos salientar que, mesmo diante de uma proposta pedagógica, o Esporte Educacional deve-se preocupar, além do desenvolvimento cognitivo, emocional e social, com o domínio físico também, visando proporcionar melhora na saúde e até mesmo no desempenho. É por meio do movimento que o aluno conhece seu potencial/limite, estabelece relações com o ambiente, comunica-se e se expressa (BASSO, 2013).

Dessa maneira, torna-se importante, fisiologicamente, preparar o corpo para as atividades da aula, para que os objetivos planejados sejam atingidos com maior eficiência e sem o risco de sobrecarregar o organismo ou gerar algum tipo de lesão.

Quando apontado a UR “jogo/competição” como conteúdo das aulas (PNAT, PFUT, PVOL), precisamos refletir sobre o papel desses dois elementos no Esporte Educacional, já que são identificados como principais conteúdos e estratégias na área da Pedagogia do Esporte, sendo amplamente discutidos (FERRAZ, 2001; BENTO, 2004; GOMES, 2011; NISTA-PICCOLO; NUNOMURA, 2014; PEREIRA, 2014).

O jogo, nessa perspectiva, deve ser imbuído de intencionalidade e finalidades (FERRAZ, 2001) que o tornem educativos e que não tenham um fim em si mesmo, ou seja, é preciso que se tenha um objetivo formulado pelo professor ou pelos próprios alunos, indo além do simples fato de jogar.

Pereira (2014, p.351) defende que, nessa oportunidade do jogar, os alunos devam ser incentivados a refletirem sobre sua atuação, sobre as dificuldades encontradas e as reações dos adversários em relação às suas ações. Nesse sentido, a ideia não é negar a competição, mas que “os alunos percebam que tão gostoso como competir e vencer é vivenciar, descobrir, aproveitar, enfim, aprender e transformar essa prática em algo útil

e/ou prazeroso para a vida.”

A presença da competição no Esporte Educacional deveria acontecer como Nista-Piccolo e Nunomura (2014, p. 185) indicam, para os momentos iniciais da formação esportiva, mas ressaltam que “a ênfase deve ser no processo e não no produto”, o importante é verificarmos o “valor atribuído às competições e aos resultados”.

Assim, o valor educativo da competição depende de como os professores conduzem essa experiência, pois valorizar apenas a participação, com a máxima “o importante é participar”, desconsidera que o ganhar e o perder também trazem contribuições na formação do indivíduo.

Para isso, corroboramos com Bento (2004, p. 108), o qual afirma que, mesmo no Esporte Educacional, “nem todos podem ser campeões, mas todos podem dar e revelar o melhor de si mesmos para cumprir o sonho e a história de felicidade que intimamente os habitam”.

Devem, portanto, ser procuradas novas formas de se desenvolverem os valores de vitória e sucesso no Esporte Educacional e, segundo Gomes (2011, p. 32), essa abordagem deve ser pautada nos seguintes pressupostos:

- 1) Ganhar não é tudo, nem sequer o mais importante;
- 2) Falhar não significa ser um perdedor;
- 3) Sucesso não é sinônimo de vitórias;
- 4) Sucesso significa esforço e persistência dos atletas para lutarem pelas vitórias.

A UR “recreação” também foi citada por PNAT e PVOL como um conteúdo presente nas PEEs o qual Nista-Piccolo e Nunomura (2014) sugerem que, se possível, todo processo de ensino-aprendizagem deva desenvolver numa perspectiva lúdica. Corroborando com as autoras, Ayoub (2001) afirma que, nas atividades corporais, a dimensão lúdica é um elemento essencial para a ação educativa e que deva ser prescindida da orientação do professor.

Nesse sentido, não basta que os alunos tenham um “tempo livre”, como citado por PNAT, pois vivenciar o brincar sem um objetivo, nem sempre pode ser considerado educativo, mas sim um momento de diversão.

Ferraz (2009, p.58) propõe que a ludicidade no ensino do esporte aconteça através da “construção dos ambientes de aprendizagem, considerando o prazer funcional, o enfrentamento e a superação de desafios, a mobilização de possibilidades e suas significações”, sendo esses aspectos os indicadores da presença do lúdico nas atividades que o professor pode considerar e constituir.

Vale, portanto, ressaltar que tanto a competição quanto a recreação devem estar presentes nas aulas que utilizem o Esporte Educacional, sendo que ambos devem ser abordados a partir de princípios educativos, e não uma competição baseada no Esporte de Rendimento e nem mesmo uma recreação enquanto recompensa.

E, finalmente, o último questionamento, “Você incorpora aspectos educacionais em suas aulas? Dê exemplos”, ressaltamos as categorias : 1) “Valores e aspectos educacionais”, representados pelas UR: “cooperação”, “respeito”, “autonomia”, “corresponsabilidade”, “competitividade”, “confiança”, “honestidade” e “responsabilidade com o material”; 2) “O professor como exemplo”, explicitada pela UR “referência do professor”; e 3) “Não utiliza”, com a UR “dificuldade de trabalho nas aulas”. Essas categorias estão demonstradas no Quadro 12.

Quadro 12 – Categorias: Valores e aspectos educacionais/ O professor como exemplo/ Não utiliza

VALORES E ASPECTOS EDUCACIONAIS		
Unidades de Registro	Amostra	Unidades de Contexto
Cooperação	n=4	PNAT: “o aluno precisou de mim eu tô na água, né?” PFUT: “Aí a gente procura orientar os alunos quando precisam.” PVOL: “eu sou um time e eu preciso ajudar meu time, pro meu time vencer.” PGA: “mas na hora do exercício, os exercícios é em dupla, em trio, eles mesmos conseguem ajudar eles. Todo mundo ajuda todo mundo.”
Respeito	n=2	PNAT: “tanto no relacionamento entre eles, entre professor e eles, nós temos um respeito muito grande” PFUT: “respeitar o limite dele, saber o limite do próximo.”
Autonomia	n=2	PNAT: “eles gostam mesmo é ficar à vontade na água, brincar, saltar, fazer esses saltos recreativos, utilizar o material que eu tenho à disposição.” PGA: “sou um treinador que eu apenas ajudo, explico como que faz o exercício, o aluno começa a fazer sozinho.”
Corresponsabilidade	n=2	PNAT: “Se você atravessou e chegou em primeiro lugar, então você ganhou com mérito, isso é importante.” PFUT: “compromisso com a hora de chegar e a hora de sair.”
Competitividade	n=1	PNAT: “a competitividade, de forma, assim, saudável, tranquila, não tem nada assim a ferro e fogo.”
Confiança	n=1	PNAT: “Então eles tem uma confiança danada em mim, E uns com os outros.”
Honestidade	n=1	PNAT: “observamos sempre essa honestidade dou muito valor na formação do caráter, nas nossas atitudes aqui.”
Responsabilidade com o material	n=1	PNAT: “Eu empresto touca, óculos, raramente desaparece uma touca ou um óculos, os meninos entregam pra mim, perguntam se pode colocar...”

O PROFESSOR COMO EXEMPLO		
Referência do professor	n=3	PNAT: “os exemplos da gente para com os alunos.” PFUT: “você tá passando esse exemplo.” PVOL: “a autoridade também do professor, e no meu caso eu acho que eu sou um pouco assim autoritária.”
NÃO UTILIZA		
Dificuldade de trabalho nas aulas	n=2	PFUT: “questão de tempo, questão de profissional, fica meio vago a questão de você sempre estar podendo passar assim uma coisa extra quadra, extra aula. É complicado você tá ensinando alguns outros valores por esta questão de tempo.” PVOL: “quando é um grupo muito grande alunos pra gente tentar trabalhar isso é mais difícil.”

Fonte: A autora (2014).

Verificamos que foi citada a UR “cooperação” por todos os professores pesquisados, demonstrando a sua importância enquanto aspecto educacional trabalhado nas aulas das PEEs. Porém, promover atividades que gerem cooperação entre os alunos não garante que esse princípio seja entendido e incorporado entre os alunos. É necessário que o professor promova uma reflexão a respeito disso e utilize o esporte enquanto meio de educar.

Nesse contexto, é necessário enfatizar que é indispensável que haja a cooperação de todos, ou seja, a união de habilidades e esforços para que se alcance os objetivos comuns da modalidade. Korsakas e De Rose Jr (2002, p.91) acrescentam que, no Esporte Educacional, os alunos “aprendem e ensinam algo novo quando se comunicam”, e isso proporciona ainda um fortalecimento da noção de solidariedade.

Esse aspecto fica evidenciado nas falas de PVOL e PGA, que fortalecem o vínculo entre os alunos através das atividades de suas modalidades esportivas, conscientizando-os sobre a questão de fazer parte do grupo, a importância de cada um na constituição da equipe, evidenciando as ações coletivas sem negar a individualidade.

Em relação à UR “respeito”, evidenciada na fala de PNAT e PFUT, assim como as UR “confiança” e “honestidade”, ambas apontadas por PNAT, são valores, que segundo Barbieri (1999), estão associados com a cooperação no Esporte Educacional, que representam o perseverar, o compartilhar, a coevolução, o compreender e o aceitar o outro.

A cooperação entre o educador e o educando também deve ser favorecida neste processo educacional, como citado por PNAT e PFUT, no sentido de compartilhar problemas e soluções durante o ensino do esporte.

Assim, a UR “referência do professor”, citada por PNAT, PFUT e PVOL, assume um papel muito importante nas PEEs, já que o educador exerce uma influência sobre as

atitudes e os valores dos alunos. Para tanto, devemos agir e ensinar valores que serão transmitidos na prática esportiva e que poderão ser extrapolados para qualquer área de atividade na qual o educando se insira nos dias atuais ou até futuramente.

Nista-Piccolo e Nunomura (2014) reforçam que o esporte, usado numa dimensão educacional, pode ensinar a aquisição de valores, como o respeito, a justiça e a solidariedade, importantes para a vida em sociedade.

Em relação a essa UR, verificamos que PVOL citou a questão da autoridade do professor, porém, ao assumir uma postura autoritária, restringindo qualquer possibilidade de participação das crianças nos processos decisórios e desconsiderando seus saberes, o educador poderia privar o desenvolvimento da autonomia e da criatividade dos alunos. Por sua vez, o professor democrático ensina o esporte de maneira que os alunos compreendam as razões pelas quais devem executar determinadas tarefas, assim, a reflexão sobre o fazer, além do fazer em si, são fundamentais para o desenvolvimento da inteligência esportiva (KORSAKAS, 2009).

Mesmo sob a ótica educativa, a competição deve estar presente nas PEEs. De acordo com Bento (2006), a competição e a concorrência fazem parte tanto do esporte quanto da vida. Essa dimensão deve ser norteadada por aspectos pedagógicos como a participação, a cooperação, a inclusão, a coeducação, a corresponsabilidade, o desenvolvimento esportivo, o desenvolvimento do espírito esportivo, a totalidade, o regionalismo e outros (BRASIL, 1993, 1998, 2000; LOVISOLO, 1996; TUBINO, 1996b; BARBIERI, 1999, 2001; KORSAKAS, DE ROSE JR, 2002; DE ROSE JR; KORSAKAS, 2006; SCAGLIA; MEDEIROS; SADI, 2006).

Isso posto, a UR “competitividade” citada por PNAT deve estar pautada também nas UR “autonomia” (PNAT e PGA) e “corresponsabilidade” (PNAT e PFUT), já que uma proposta de competição pedagógica, apontada por Turpin (2002), tem como elemento fundamental a colaboração, o reconhecimento do outro, a participação do aluno nas decisões e resoluções de problemas, o respeito à individualidade.

Ao desenvolver esses princípios e valores na competição organizada para o Esporte Educacional, concordamos que “aprender pela competição é possível” (DE ROSE JR; KORSAKAS, 2006, p. 260).

Contudo, corroborando com Reverdito et al (2008), a competição não é boa e nem ruim, ela é aquilo que fazemos dela, seja educativa ou não. Assim, é necessário que os professores se apropriem dela de acordo com o contexto em que o esporte é abordado, e só assim todos poderão se apropriar dos benefícios proporcionados por ela.

Infelizmente, PVOL e PFUT apontaram a UR “dificuldade de trabalho nas aulas” dos aspectos educacionais, devido à falta de tempo e à quantidade de alunos. Todavia, acreditamos que, mesmo diante desses contratempos, esses valores e princípios devam ser incorporados nas aulas de PPEs através de atividades que utilizem a técnica e a tática da modalidade como meio para tal. Por exemplo, proporcionar atividades que evitem filas grandes e que todos tenham a oportunidade de participar, utilizar modelos táticos para abordar o aspecto da cooperação, na aprendizagem das regras incitar nos alunos a corresponsabilidade para criá-las e cumpri-las, entre outros. E o fato do número de alunos dificultar esse processo pode ser contornável a partir do momento em que se utilizam adaptações ao ensino do esporte, seja em relação às regras, fundamentos ou estratégias.

Um aspecto importante apontado por PNAT é a UR “responsabilidade com material”, pois acreditamos que, no processo educacional, além do cuidado e respeito com o outro, deve haver uma corresponsabilidade em relação ao ambiente e equipamentos utilizados nas aulas. Pensamos que, se essa noção de cuidado for trabalhada nas PEEs, haverá uma tendência para que isso se estenda para valorização de outros elementos fora do contexto esportivo.

Ainda neste estudo, fizemos a observação das aulas das PEEs das modalidades investigadas para verificarmos a frequência de comportamentos dos professores a respeito dos princípios educacionais do Esporte Educacional (Quadro 13), e, desta maneira, constataremos sob quais aspectos o esporte vem sendo abordado no programa pesquisado.

Quadro 13 – Frequência do comportamento do professor em relação aos princípios do Esporte Educacional

Comportamento	Definição	Frequência				Total
		NAT	GA	VOL	FUT	
Desenvolvimento Esportivo	Utiliza técnicas e táticas da modalidade, como grau de complexidade coerente com a iniciação esportiva, para dar condições para que os alunos aumentem suas potencialidades para a prática do esporte.	9	15	6	16	46
Corresponsabilidade	Proporciona situações estimulantes de desenvolvimento da independência, autonomia e liberdade, como a participação na construção da atividade ou regra, na resolução de problemas durante a aula.	18	17	7	3	45
Participação	Incentiva a participação dos alunos na atividade, propõe atividades em que as regras otimizem a participação de todos.	11	17	12	5	45

Coeducação	Oferece atividades para que sexos diferentes, raças diferentes, graus de riqueza distanciados, etnias diversas, participem com o mesmo grau de envolvimento.	14	15	12	1	42
Cooperação	Promove ações conjuntas para a realização de objetivos comuns durante a prática esportiva, como conceber a vitória como uma conquista coletiva.	6	15	4	3	28
Inclusão	Permite que alunos impossibilitados participem das atividades, mesmo que seja com uma função diferente de executante.	2	9	3	2	16
Desenvolvimento do Espírito Esportivo	Propõe atividades que aborde o respeito aos códigos, regras, dirigentes e companheiros, além da formação de uma atitude desejável dentro e fora do esporte.	3	4	1	3	11

Fonte: A autora (2014).

Vale ressaltar que foram observadas 03 (três) aulas de cada modalidade, número que não foi estabelecido previamente, já que foi utilizado como critério a saturação de dados (POLIT; HUNGLER, 1995), quando se considera que as informações percebidas se tornaram reincidentes e deram mostras de exaustão.

Analisando cada modalidade estudada, percebemos que, na natação (NAT), os princípios mais frequentes nas aulas foram: corresponsabilidade (18), coeducação (14), participação (11), desenvolvimento esportivo (9), cooperação (6), desenvolvimento do espírito esportivo (3), e inclusão (2).

A corresponsabilidade, que foi o aspecto mais percebido nas aulas, ficou demonstrada nas atividades em que o professor utilizava o método global para o ensino de determinado conteúdo, na qual o aluno aprende por tentativa e erro, gerando maior autonomia na aprendizagem, assim como na construção das regras dos jogos propostos, como, por exemplo, no revezamento e no polo aquático. Embora tenha havido esse incentivo da autonomia, percebemos que os alunos iniciantes sentiam certo receio de executarem os exercícios sozinhos, mesmo com o professor no ambiente aquático durante a maior parte da aula, mostrando-se disposto a cooperar na aprendizagem. Porém, o fato de promover muita autonomia no processo de ensino-aprendizagem, prejudicava os mais avançados que eram pouco corrigidos quando executavam algum movimento incorreto, o professor apenas fornecia o *feedback* positivo, incentivando o aluno a tentar executar a tarefa.

Ainda nas aulas de natação observadas, teve uma variedade de exercícios em grupos, com alunos de diferentes sexos e níveis de habilidade, na qual um auxiliava o

outro, demonstrando a presença dos aspectos de coeducação e cooperação. Dessa maneira, como em qualquer outra modalidade, devemos adequar a melhor estratégia, no intuito de alcançar o objetivo pretendido, indo, muitas vezes, além do ensino dos fundamentos da modalidade (CHAVES, 2014).

Na ginástica artística (GA), encontramos a frequência dos princípios da seguinte forma: participação e corresponsabilidade (17), cooperação, coeducação e desenvolvimento esportivo (15), inclusão (9) e desenvolvimento do espírito esportivo (4). Percebemos, portanto, uma proximidade com os resultados da natação, o que pode ser explicado pela característica de serem esportes individualizados.

Observamos que o professor trabalhava bastante a corresponsabilidade, presente na parte inicial da aula, momento em que se fazia exercícios de aquecimento e alongamento: os alunos executavam os movimentos sem o comando do professor, que apenas indicava o tempo de início e término dessa fase, fazendo poucas intervenções. Durante todas as aulas, houve a cooperação entre alunos mais velhos e experientes com os mais novos e iniciantes, promovendo a participação de todos durante as atividades. Devido à característica da modalidade, os exercícios propostos eram bastante repetitivos, porém havia um aumento gradativo e individualizado do grau de dificuldade e intensidade no decorrer das repetições, respeitando a prontidão dos praticantes.

No voleibol (VOL), encontramos os seguintes resultados: participação e coeducação (12), corresponsabilidade (7), desenvolvimento esportivo (6), cooperação (4), inclusão (3) e desenvolvimento do espírito esportivo (1). Nas aulas, o professor promovia atividades que proporcionava a participação dos alunos, incluindo as regras que otimizavam a inclusão de todos, independentemente do gênero e graus de habilidade, e consequentemente, todos participavam com o mesmo grau de envolvimento. Quando a turma não se mostrava disposta a fazer as atividades propostas, era permitido que os alunos, juntamente com o professor, construíssem uma outra forma de trabalhar os conteúdos do voleibol, seja relacionado à técnica ou à tática. Quando eram propostos exercícios pedagógicos utilizando métodos repetitivos e tecnicistas, os participantes dispersavam rapidamente e mostravam-se desmotivados.

Em relação ao futsal (FUT), a frequência dos princípios foi: desenvolvimento esportivo (16), participação (5), cooperação, corresponsabilidade e desenvolvimento do espírito esportivo (3), inclusão (2) e coeducação (1). As aulas eram realizadas utilizando, basicamente, o jogo de futebol propriamente dito, o que deixa claro que o desenvolvimento esportivo se sobrepõe consideravelmente em relação aos demais

princípios. Em apenas uma aula, foram trabalhados exercícios pedagógicos para os fundamentos do futsal, mesmo assim, apenas no início, depois, durante a maior parte do tempo, o jogo coletivo. O professor intercedeu algumas vezes para fazer correção de posicionamento e movimento técnico. As regras eram as oficiais do futsal, e por isso, houveram vários momentos de exclusão de alunos devido à falta de adaptação das atividades.

Ao verificarmos a frequência total (FT) de cada princípio, percebemos que, mesmo não sendo trabalhados de forma planejada e consciente, os valores do Esporte Educacional estão presentes nas aulas das PEEs, embora precisem, ainda, ser incorporados como conteúdos, já que são tão imprescindíveis quanto às questões técnicas e táticas de cada modalidade esportiva. Só assim o esporte será um facilitador no processo educacional (PAES; BALBINO, 2009).

Nesse sentido, concordamos com Kaneta, Cillo e Figueiredo (2006, p. 284), que apontam uma prática esportiva que englobe, além das capacidades motoras, domínios de habilidades sociais como:

- respeito, partilha e integração com diferentes indivíduos;
- cooperação e solidariedade;
- expressão de sentimentos e emoções;
- controle e adaptação de sentimentos e emoções;
- reflexão de críticas;
- coragem de correr riscos;
- relação com sucessos e insucessos;
- conhecimento de pontos fortes e de fracos próprios e dos outros;
- treino de novas habilidades e operações aprendidas na educação formal;
- aquisição de uma representação dentro de um grupo social;
- aquisição de um valor em relação aos outros.

O desenvolvimento esportivo (FT=46) foi o princípio mais observado nas aulas de PEEs. Esse aspecto visa à formação esportiva do indivíduo através do ensino das técnicas e táticas da modalidade, com grau de complexidade coerente com a iniciação esportiva, visando dar condições para que os alunos aumentem suas potencialidades para a prática do esporte.

No sentido de promover o Esporte Educacional, a preocupação primordial deveria ser a contribuição na educação e formação para cidadania e, futuramente, o praticante

poderia decidir seguir ou não uma carreira esportiva como atleta de alguma modalidade. Contudo, observamos com frequência a busca pelo desenvolvimento atlético das crianças e jovens, ainda na fase de iniciação esportiva (PAES; BALBINO, 2009).

O esporte, nessa dimensão, deve ser ensinado com o objetivo de desenvolver o prazer nas atividades de quem executa; de conscientizar os movimentos executados; criar procedimentos que possam enaltecer atitudes morais; e de introduzir o gosto pela atividade esportiva. Corroboramos, portanto, com o pensamento de Gallati et al (2008, p. 402): “iniciar uma criança no esporte significa adequar o esporte à criança e não a criança ao esporte.”

E, portanto, nessa fase da aprendizagem esportiva, o professor precisa ser o contribuinte para a promoção do desenvolvimento físico, motor, social e emocional dos seus alunos, através de um processo formativo e educativo.

A participação (FT=45), entendida como o envolvimento dos alunos nas atividades, foi um dos princípios mais observados nas aulas de PEEs. Ainda que, os professores proponham atividades que otimizem a participação de todos, isso não significa automaticamente bons resultados educacionais (SMITH; SMOLL, 1997; PETITPAS et al, 2005). Para isso ocorrer, Gomes (2011, p.21-22) indica que devemos analisar a forma como o esporte é entendido e organizado no programa, sendo fundamental:

- 1) Conhecimentos acerca das especificidades e diferenças do esporte infantil e juvenil relativamente ao esporte de alta competição;
- 2) Sensibilização e formação acerca dos princípios gerais e básicos do funcionamento psicológico das crianças e jovens, nomeadamente ao nível da psicologia da iniciação e formação desportiva;
- 3) Formação técnica e científica sobre metodologias e técnicas de orientação e estruturação dos programas de esportes para essas idades.

Entendemos que essas condições são indispensáveis para que a prática esportiva proporcione experiências positivas e de prazer aos alunos. Assim, mais do que a participação por si só, a maneira como ela ocorre e o papel dos participantes nesse contexto determinarão os efeitos das PEEs no processo educacional.

A corresponsabilidade (FT=45) relaciona-se à criação de situações estimulantes de desenvolvimento da independência, autonomia e liberdade, assim como a participação na construção da atividade ou regra, na resolução de problemas durante a aula.

Neves e Santos (2014) apontam ser importante que os alunos estabeleçam

objetivos a atingir no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Rodrigues (1976) salienta que esse processo pertence aos alunos, que selecionarão objetivos atingíveis ou desafiantes, de acordo com sua escala de valores, pois quando estão livres para determinar seus próprios padrões, selecionam objetivos compatíveis com suas habilidades.

Portanto, nas PEEs, os professores devem estimular a construção das tarefas e consequentemente efetuar um acordo com os alunos quanto às responsabilidades assumidas na aprendizagem do esporte.

Assim, concordamos com a citação de Bento (2004, p.108),

Ora eu acho que o desporto é educativo se vingar uma pedagogia da inquietação e intervenção, do gosto pela ação, pelo fazer e pelo realizar, de estimulação do querer e do poder, de celebração do entusiasmo e da alegria nas dificuldades e exigências assumidas e de premiação dos progressos alcançados.

Outro aspecto bastante frequente nas aulas de PEEs foi a coeducação (FT=42), que está relacionado com o direito igualitário de oportunidade para todos os alunos na aprendizagem esportiva, independente do gênero, raça, graus de riqueza ou etnia. Assim, todas as crianças e todos os jovens deveriam ter a mesma oportunidade de aprenderem o esporte.

“No desporto todos têm lugar. Nós e os outros. O reconhecimento e o respeito pelas diferenças. A vivência e a aceitação da vitória e da derrota, do sucesso e do insucesso, da superioridade e da inferioridade, do mérito e da falta que esse nos faz” (BENTO, 2004, p.84). Essa condição encontrada nas aulas investigadas demonstra que a prática esportiva nessa perspectiva se preocupa com as diferenças, utilizando-as como ferramenta pedagógica. Incentiva o uso da heterogeneidade como forma de enriquecer o processo de aprendizagem, permitindo que um aluno ajude o outro naquilo que já domina e, ao mesmo tempo, vislumbre novas possibilidades pelo contato com o diferente (KORSAKAS, 2009).

Em relação à cooperação (FT=28), sugerimos no Esporte Educacional que o professor promova ações conjuntas em prol de um mesmo objetivo, em que o ponto forte de um aluno compense a dificuldade do outro e, assim, valorizem-se a qualidade e a habilidade de cada um.

Assim sendo, não devemos permitir que as PEEs sejam a repetição do Esporte de Alto Rendimento, na qual os protagonistas sejam apenas os alunos talentosos, e que os demais não tenham oportunidades de sucesso. Devemos proporcionar a todos os alunos “experiências desafiadoras que possam contribuir para a afirmação de suas competências” (REVERDITO et al, 2008, p. 43).

Além disso, no aspecto da cooperação, devemos valorizar a presença do adversário, o que é fundamental na prática esportiva, assim como dos demais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem do esporte, seja na figura da família, do professor, dos dirigentes e de outros.

O princípio da inclusão (FT=16) foi pouco observado nas aulas de PEEs das modalidades investigadas. Consiste em criar oportunidades de participação para todos os alunos, mesmo aqueles com alguma deficiência ou dificuldade, com o objetivo de desenvolver habilidades que os possibilitem compreender, criticar, transformar, usufruir e reconstruir as diferentes práticas esportivas (TUBINO, 1996b; BARBIERI, 2001; KORSAKAS; DE ROSE, 2002; ROSSETTO JUNIOR; COSTA; D'ANGELO, 2008).

Acreditamos que o fato de ter havido participação, corresponsabilidade, coeducação e cooperação com bastante frequência nas aulas, os alunos tenham sido incluídos nas atividades de maneira tão natural, que a inclusão, enquanto critério de observação, tenha sido pouco percebida, mesmo com as turmas se mostrando bastante heterogêneas.

Assim, mesmo com a FT em menor valor, interpretamos isso como um sinal de igualdade de oportunidade de participação dos alunos nas atividades propostas nas PEEs.

Finalmente, o princípio do desenvolvimento do espírito esportivo (FT=11), esse sim, que devido à baixa frequência não foi interpretado como um resultado positivo. Julgamos que, por se tratar de PEEs, que devem focar o Esporte Educacional, tarefas que abordem o respeito aos códigos, regras, dirigentes e companheiros, além da formação de uma atitude desejável dentro e fora do esporte, deveriam ser mais propostas durante as aulas.

Para se atingir esse objetivo, poderíamos, por exemplo, utilizar as regras das modalidades esportivas, já que respeitar uma regra “é um ato moral que expressa honestidade e respeito pelo adversário”, assim como a reflexão acerca da vitória conquistada a qualquer custo (FERRAZ, 2009, p.49).

A vivência esportiva não produz automaticamente pessoas melhores ou piores. Por conseguinte, o caráter é desenvolvido através de processo de percepção e interpretação, julgamento, escolha e decisão que vão sendo promovidos de forma empática numa lógica cooperativa (GOULD et al, 2007).

Dessa maneira, acreditamos que o esporte pode ser um meio de desenvolver virtudes nos praticantes como, por exemplo, a cooperação, o *fair play*, a lealdade, a autodisciplina, o autocontrole, o respeito pelas regras e pelos adversários, a compaixão, a

integridade, a honestidade, a competitividade, a perseverança, a liderança, a empatia, o respeito pelo ambiente, etc. (WEINBERG; GOULD, 2001).

Nesse estudo, ao analisarmos os três instrumentos utilizados, análise de documento, entrevista e observação das aulas, percebemos uma relativa coerência entre os objetivos do Programa de Educação em Tempo Integral – PROETI, descritos na Lei municipal Nº 10.031/2006 (UBERABA, 2006), a fala dos professores acerca dos aspectos motivacionais e educacionais desenvolvidos nas aulas de esporte e os princípios educacionais do esporte verificados nas aulas.

Entendemos que alguns aspectos como a participação e a corresponsabilidade estão bastante presentes no discurso dos professores e na prática das PEEs, o que é positivo na utilização do esporte para contribuir com a educação dos praticantes. Porém, é necessário atentarmos para o que precisa ser reforçado, como a utilização do tempo das aulas para desenvolver os princípios educacionais, ao invés do trabalho apenas no que se refere à modalidade, assim como incluir, com mais frequência, aquilo que está sendo menos abordado, como o desenvolvimento do espírito esportivo, e dessa forma atingir os objetivos preconizados pelo programa.

6.3 ESTUDO 3: O CLIMA MOTIVACIONAL NAS AULAS DE PEEs

Nesse estudo, tivemos como objetivo verificar o clima motivacional das aulas das PEEs e os resultados estão expressos no Quadro 14, o qual demonstra o número de frequência ocorrida de cada dimensão do instrumento utilizado (TARGET).

Assim como no Estudo 2, foram observadas 03 (três) aulas de cada modalidade, número que, também, não foi estabelecido previamente, já que foi utilizado, como critério, a saturação de dados (POLIT; HUNGLER, 1995), ou seja, quando as informações investigadas se tornaram reincidentes, consideramos a exaustão dos dados.

Quadro 14 – Frequência da orientação do clima motivacional e as dimensões do TARGET

TOTAL	FREQUÊNCIA ORIENTAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM				DIMENSÕES DO TARGET	FREQUÊNCIA ORIENTAÇÃO PARA A PERFORMANCE				TOTAL
	NAT	GA	VOL	FUT		NAT	GA	VOL	FUT	
16	7	3	2	4	Tarefa (Task)	7	8	11	7	33
19	12	2	4	1	Autoridade (Authority)	5	15	10	14	44
20	15	1	2	2	Reconhecimento (Recognition)	4	4	4	3	15
20	5	3	8	4	Agrupamento (Grouping)	3	2	3	1	9
25	17	2	3	3	Avaliação (Evaluation)	6	3	10	3	22
23	15	2	3	3	Tempo (Timing)	0	4	16	1	21

Fonte: A autora (2014).

Em relação à dimensão “Tarefa”, observamos uma orientação para a *performance* (33), embora, para a NAT, a frequência de episódios foi a mesma em ambas orientações.

Essa dimensão se relaciona com o planejamento e com a estrutura das tarefas que os alunos são solicitados a fazer e, quando orientada para a *performance*, demonstra que, nas atividades propostas, faltam desafio e variedade, o que podem diminuir a vontade e o esforço para executá-las.

Para torná-las desafiadoras e diversificadas, as tarefas devem conter metas claras, significativas e que exijam esforço, não muito elevado a ponto de gerar ansiedade e nem pouca exigência para evitar o tédio ou descaso (PINTRICH; SCHUNK, 1996).

De acordo com Korsakas (2009), os estudos citados por Treasure (2001) demonstram que atividades variadas e diversificadas favorecem a orientação para a tarefa e, conseqüentemente, a vontade de aprender. Além disso, o autor cita que o formato unidimensional da tarefa favorece a comparação de desempenho, o que nem sempre é um benefício no Esporte Educacional.

Guimarães (2009, p.81) cita que a determinação do aluno para cumprir uma tarefa ocorre quando:

- percebe razões significativas para tal, isto é, quanto tem a atenção voltada para a compreensão do conteúdo de uma atividade que pode melhorar ou levá-lo a obter novos conhecimentos e habilidades;
- o significado daquele conteúdo está relacionado a interesses pessoais;

- a proposta de atividade é definida em termos de metas específicas e de curto prazo, favorecendo a percepção de que, com certo grau de esforço, sua conclusão é possível.

Assim sendo, além da necessidade do professor conhecer os objetivos e os significados empreendidos pelos alunos, deve-se lembrar do contexto de trabalho do esporte que, nas PEEs, tem como intenção a formação do indivíduo principalmente.

No Esporte Educacional, apresentamos uma sugestão de Souza (2014, p.457) para que a tarefa se adeque aos alunos e não o contrário:

Alterar as regras é um dos meios mais eficazes para que os alunos possam jogar sem grandes habilidades e, assim, estimular a automotivação de crianças ou jovens: modificar espaço, altura de rede e número de jogadores, além de mudar o número de jogadores, além de mudar o número de contatos permitidos na bola.

E, portanto, as tarefas oferecidas no ambiente das PEEs devem primar pela autonomia, atualização, flexibilidade e bom senso, no sentido de despertar o interesse do aluno, torná-lo ativo na realização das atividades e despertar novas motivações (HURTADO, 1988).

Sobre a dimensão “Autoridade”, observamos, também, uma orientação para a *performance* (44), enquanto a NAT apresentou uma orientação para a tarefa, cujas aulas proporcionavam aos praticantes a criação ou a sugestão das atividades, ou seja, havia uma participação efetiva dos mesmos.

Infelizmente, no ambiente proporcionado nas PEEs, com exceção da NAT, os alunos não participavam dos processos de tomada de decisão, o professor tomava a postura de líder e não envolvia os praticantes nas escolhas.

Acreditamos que o Esporte Educacional deva propiciar ao educando a sua percepção enquanto sujeito da aprendizagem, sabendo que os resultados de desempenho dependem de seus esforços, tendo a oportunidade de fazer escolhas e ser ouvido pelo professor. Nessa perspectiva, Pintrich e Schunk (1996) acreditam que a “Autoridade”, orientada para a aprendizagem, pode facilitar a motivação do aluno para envolver-se em uma atividade.

Em relação à postura do professor, a literatura (DECI et al, 1981; REEVE; BOLT; CAI, 1999) cita dois estilos motivacionais: promotor de autonomia, que facilitam a autonomia dos alunos possibilitando a autodeterminação e percepção de competência; e controlador, que exerce uma postura autoritária no processo de ensino-aprendizagem.

Guthrie e Alao (1997) afirmam ainda que, se os alunos tiverem oportunidade de decidirem apenas em situações pouco significativas, poderão surgir sentimentos de inferioridade e desmoralização. Por outro lado, dar liberdade de forma irrestrita, poderia gerar um descontrole no processo de aprendizagem. Sendo assim, cabe ao professor encontrar o ponto de equilíbrio.

A dimensão “Reconhecimento” (20), embora no total de frequência tenha apontado para a orientação para aprendizagem, as modalidades VOL, FUT e GA apresentaram a orientação para a *performance*.

O “Reconhecimento” está relacionado com a natureza e a atribuição de recompensas na aprendizagem. Assim, o professor deve promover oportunidades para que todos os praticantes sejam reconhecidos pela aprendizagem, enfatizando o esforço e o progresso na obtenção de uma meta, e buscando desafios e inovações.

Quando essa dimensão está orientada para a aprendizagem, o reconhecimento é privado e baseado no progresso individual, enquanto, quando orientada para *performance*, é público e baseado na comparação social.

Nesse sentido, no âmbito da iniciação esportiva, que acontece nas PEEs, Nista-Piccolo e Nunomura (2014) salientam que, para que haja uma valorização da aprendizagem, o parâmetro de comparação deveria ser o próprio aluno, independente de classificações ou recompensas.

Gagné (1977) complementa que, para gerar motivação, a aprendizagem deveria ser pautada no reforço e no incentivo, além da motivação proveniente da tarefa, enquanto necessidade ou desejo de realizar expectativas.

É importante que, desde as primeiras aulas, o professor explicita para os alunos os aspectos e as características de comportamento individual ou de grupo que serão valorizados ou reconhecidos nas PEEs. Assim o aluno aprenderá aquilo que ele mesmo deve valorizar, ou seja, desenvolverá a autopercepção. No Esporte Educacional, deverão ser valorizados o empenho e a evolução do próprio aluno, independente se a modalidade esportiva tiver um caráter coletivo ou individual, porque, até mesmo na natação e na GA, por exemplo, o sentido de grupo deve ser abordado, não só devido às provas como revezamento e por equipe, mas para gerar um sentimento de pertencimento ao conjunto.

Dessa forma, visando ao “Reconhecimento” da prática esportiva na infância e na adolescência, Coelho (1988) sugere um conjunto de ações essenciais, tais como:

- 1) Definir objetivos do esporte infantojuvenil e desvinculá-lo daqueles direcionados ao alto rendimento;

2) Reformular a organização competitiva, em que os praticantes tenham participação mais efetiva na sua estruturação;

3) Implementar programas específicos de formação de profissionais, árbitros, dirigentes e de todo o aparato humano vinculado à organização esportiva sem, no entanto, ser reflexo do Esporte de Alto Rendimento.

Na dimensão “Agrupamento”, verificamos que a orientação à aprendizagem (20) foi enfatizada nas PEEs, na quais as aulas promoviam uma aprendizagem cooperativa e com interação entre os pares.

Nas aulas de esporte, é comum que os alunos sejam divididos em turmas de acordo com a faixa etária e suas habilidades, o que promove uma estratificação do ambiente esportivo, partindo do pressuposto que não podem estar juntas por serem diferentes. Esse ambiente, segundo Treasure (2001), incentiva atitudes negativas de comparação de desempenhos e impede que as diferenças sirvam de incentivo para aquelas menos habilidosas.

Guimarães (2009) aponta, ainda, que o fato de promovermos o trabalho em grupo não garante a participação efetiva de todos em detrimento das atividades individuais, e portanto, o professor deverá observar o ambiente e a forma de organização desses grupos para só assim promover a socialização na aprendizagem.

Devemos, para tanto, na organização da aprendizagem e das experiências esportivas construir um ambiente de aceitação e apreciação para todos os envolvidos, promovendo uma ampla interação social entre os alunos, principalmente com aqueles que demonstrarem maiores dificuldades, propiciando, assim, o desenvolvimento de habilidades sociais.

Ao observarmos a dimensão “Avaliação”, verificamos um ambiente orientado à aprendizagem (25) nas PEEs, embora na GA e no VOL tenhamos encontrado um ambiente orientado para a *performance*.

No âmbito do Esporte Educacional, a “Avaliação” deve ser tratada como parte do processo de ensino-aprendizagem, fornecendo amplas informações sobre o desempenho e estratégias de aprendizagem, além de se utilizarem padrões autorreferenciados.

De acordo com Guimarães (2009, p. 89), esta dimensão, em termos motivacionais, “pode indicar o que é mais valorizado e criar um clima que desenvolva, nos alunos, um certo tipo de objetivos, crenças e expectativas, com imediatos reflexos no tipo de motivação”.

Rossetto Júnior, Costa e D'Angelo (2008) apontam ainda, que a avaliação é necessária para indicar a trajetória seguida pelos alunos, as medidas tomadas, o resultado do processo e o julgamento das ações realizadas e, a partir disso, o professor poderá refletir, mudar, adaptar, retirar e incluir ações no planejamento para que o ensino seja eficiente.

MacIver (1993) desenvolveu um Programa de Incentivos ao Progresso (*Incentives for Improvement*) que representa uma alternativa de utilização das recompensas externas para motivar os alunos a aprenderem, focalizando as influências do *feedback* sobre o desempenho e o envolvimento dos estudantes em tarefas escolares. O programa consistiu em três etapas: apresentação de uma meta específica aos alunos, que era superar seus próprios desempenhos por mais do que nove pontos; oferecimento de pontos contingentes ao desempenho, fornecendo *feedback* claro sobre seu sucesso; e reconhecimento público do progresso individual. Os resultados do programa demonstraram que as estruturas de recompensa, condizentes ao progresso, tiveram um impacto substancial sobre as notas, sobre a probabilidade de aprovação dos alunos e, como decorrência do estabelecimento de metas próximas, atingíveis e concretas, motivou os estudantes a ultrapassarem seus desempenhos anteriores.

Portanto, no Esporte Educacional, devemos entender o processo avaliativo a partir da aquisição e do desenvolvimento dos fundamentos técnicos do esporte, considerando o tempo, ritmo e intensidade de maturação dos alunos, assim como suas atitudes em relação ao divertimento, à participação, à cooperação, ao respeito e à autoestima. E a forma como o professor irá conduzir esse processo tem uma influência direta sobre o comportamento dos alunos.

Por fim, a dimensão “Tempo” se apresentou orientada para a aprendizagem (23), o que demonstra uma utilização do tempo ajustada de acordo com as capacidades individuais de cada aluno.

No Esporte Educacional, a adequação do tempo para a aprendizagem constitui um importante indicador do clima motivacional, pois a falta de tempo pode incentivar um clima de competição entre os alunos, causando ansiedade e desistência daqueles com menor capacidade para a tarefa; enquanto um período muito prolongado para uma tarefa simples pode demonstrar pouca cobrança, indicando descaso com a atividade (GUIMARÃES, 2009).

A autora ainda considera que, na orientação para aprendizagem, a organização do tempo deve respeitar as necessidades inerentes às tarefas propostas e as reais necessidades

dos alunos, principalmente no quesito ritmo de aprendizagem, para que o processo seja efetivo e em um clima favorável.

Portanto, respeitar o tempo de cada aluno para a aprendizagem, assim como preparar a duração das atividades utilizadas nas aulas serão imprescindíveis para que o clima motivacional das PEEs seja orientado para o desenvolvimento do Esporte Educacional.

Ao analisarmos, assim, as dimensões do TARGET nesse contexto, verificamos que a orientação do clima motivacional mostrou-se, em sua maioria, orientado para a aprendizagem, o que condiz com os preceitos esperados na utilização do esporte enquanto meio educativo nas PEEs.

6.4 TRIANGULAÇÃO

Nesse estudo, utilizamos, de acordo com Cohen e Manion (1990) e Hammersley e Atkinson (1994), a *triangulação por fontes*, que foi composta pelo documento que rege o PROETI, pelas observações, pela entrevista e pelo questionário; a *triangulação interna*, entre os diferentes estudos realizados focando os alunos, os professores e as aulas de PEEs; a *triangulação metodológica*, já que se utilizou diferentes tipos de instrumentos para a investigação; e a *triangulação teórica*, através da análise reflexiva entre os dados encontrados e todo o referencial teórico pesquisado (grifo da autora).

É importante ressaltar, que esses processos não ocorreram separadamente, sendo isolados aqui somente para fins didáticos.

Sendo assim, no Estudo 1, verificamos que o clima motivacional percebido pelos alunos está orientado para a Tarefa. O que nos aponta que esses alunos têm como foco, principalmente, o progresso e o aperfeiçoamento de suas habilidades no esporte, atrelando, portanto, o seu sucesso à sua evolução pessoal.

De acordo com Marques (2005), podemos dizer que os professores que promovem um clima orientado para a Tarefa, constroem nos jovens atitudes de respeito, oportunizam uma igualdade de oportunidade para todos e criam um ambiente adequado para a formação dos alunos. Treasure (2001) acrescenta, ainda, que o principal objetivo do esporte é oferecer oportunidades para que todas as crianças experimentem sucesso, baseado na orientação para a Tarefa.

Para que isso ocorra na prática, elas precisam ser estimuladas pelo professor

através de tarefas desafiadoras, que promovam esforço e persistência, além de interesse intrínseco pela atividade, despertando o sentimento de “querer” ao invés de “dever” (DUDA, 1992; ZAHARIAS; BIDDLE, 2000; ROBERTS, 2001).

Porém, no Estudo 3 verificamos que as atividades propostas em aula, são, na maioria das vezes, orientadas para a *performance*, ou seja, faltam desafio e variedade. Nesse caso, ressaltamos a importância do professor planejar e estruturar tarefas com objetivos claros e significativos para os praticantes e, dessa forma, mantê-los motivados.

Esse dado surpreende, quando observamos, no Estudo 2, a fala dos professores que dizem fazer o planejamento das aulas, o que vai de encontro ao que aponta o documento norteador do programa. Porém, se os professores planejam atividades não condizentes com as necessidades motivacionais e educativas do Esporte Educacional, isso significa que se deva ser revista essa maneira de programar as atividades. Isso pode ocorrer se o planejamento das aulas não atenderem aos desafios e às diferenças individuais. Nesse caso, seria sensato atentar para a necessidade de ajustar o ensino às diferenças em relação ao tempo de aprendizagem e a adequação das tarefas.

Korsakas (2002, p.63) menciona que

a natureza das experiências esportivas e as interpretações subjetivas dessas experiências podem interferir na forma de envolvimento da criança com o esporte e, conseqüentemente, na educação dela, entendida como um processo que socializa conhecimentos, normas e valores.

A relevância desses dados encontra-se no fato de que a orientação do clima motivacional relaciona-se com as escolhas pedagógicas do professor no processo do ensino do esporte, que pode influenciar diretamente sobre a percepção e a ação dos alunos, reforçando, assim, a importância da interação entre professor e aluno, neste processo educativo.

Portanto, a forma como as atividades são organizadas, o agrupamento dos alunos, a postura do professor, a valorização e o reconhecimento nas tarefas, a utilização do tempo para favorecer aprendizagem e a avaliação das metas, poderão determinar a orientação motivacional, definindo se a ação pedagógica intenciona a educação e condiz com o Esporte Educacional ou não.

Ao analisarmos o Estudo 2, podemos ainda, destacar que o documento norteador do PROETI cita que os alunos devem ser sistematicamente avaliados pelo professor para a verificação do processo de ensino-aprendizagem. Esse aspecto não foi apontado por nenhum professor, mas, na observação realizada no Estudo 3, verificamos que, quando ela é realizada, é orientada para a aprendizagem, ou seja, a autoavaliação é valorizada

para verificação da evolução individual durante o processo e não a comparação com padrões e/ou com os colegas.

Guimarães (2009) afirma que se a avaliação for utilizada como parte do processo educativo, com o objetivo de verificar o desempenho associado ao processo, a probabilidade de os alunos aprenderem é ampliada. Consideramos que esse fato poderá contribuir para um clima motivacional orientado para a Tarefa.

Assim, na perspectiva das PEEs, os professores poderiam, por exemplo, nos esportes individuais, a cada melhora da sua marca ou da sua pontuação, o aluno iria acumulando pontos e, ao final do ano, poderiam ser premiados, com o objetivo de valorizar a evolução do indivíduo, e não a comparação entre eles. Nos esportes coletivos, esse tipo de avaliação também poderia ser utilizado em relação aos movimentos específicos das modalidades.

Os professores desse estudo citaram que motivam seus alunos, principalmente, através de atividades recreativas com materiais lúdicos e o treinamento dos fundamentos das modalidades em questão. Embora, ambos sejam importantes no Esporte Educacional, é necessário que essas atividades promovam, de forma significativa, princípios como a corresponsabilidade, a participação e o desenvolvimento esportivo, que foram bastante presentes nas observações das aulas.

Porém, alguns aspectos menos frequentes, como o desenvolvimento do espírito esportivo e a inclusão, devem ser abordados de forma mais sistemática para que o esporte possa promover maiores benefícios de formação educativa. Um exemplo prático seria a construção de regras para uma determinada atividade em que todos fossem incluídos ativamente, ou seja, não bastaria estar “presente” na tarefa, e que a cada conduta considerada antiética, essa tarefa seria interrompida para problematizar o ocorrido e haver conscientização de que quanto mais situações dessas ocorressem menos tempo teriam para praticarem.

Inclusive, quando questionamos os professores sobre a incorporação de aspectos educacionais nas aulas, foram indicados, sobretudo, a cooperação, embora, na prática, tenhamos observado que, mesmo algumas atividades priorizando tal princípio, não houve um incentivo para a reflexão entre os praticantes para que esse valor pudesse ser melhor apreendido.

Segundo Mattos e Neira (2000), só existe interesse no aprendizado se o conhecimento disposto tem significado. Dessa maneira, as experiências vividas são importantes para a apreensão dos conhecimentos e para a formação do caráter.

Complementando, citamos Bento (2006, p. 106) que considera o esporte “um campo de aprendizagem e exercitação de formas construtivas, autônomas e reflexivas de lidar com regras, de desdobrar a competência moral, de forjar motivos e perspectivas de vida.”

Para promover tais princípios, então, sugerimos a utilização das regras esportivas não enquanto apenas uma norma, mas ao ato moral de respeitá-la, expressando honestidade e respeito ao adversário (FERRAZ, 2009). Por conseguinte, não basta apenas cumpri-la, mas entender as razões e os significados de sua obediência. Além disso, essas regras poderão ser reconstruídas, promovendo corresponsabilidade e coeducação entre os participantes, e ainda, possibilitando a inclusão de todos eles.

Assim sendo, poderíamos promover discussões e debates nas aulas, no sentido de despertar o interesse dos alunos, estimulando a participação e a motivação em relação ao tema abordado na prática.

Nesse estudo, foi importante perceber que os professores, além de apontarem a utilização de alguns princípios relativos ao Esporte Educacional nas suas aulas, eles fazem-no na prática. Embora isso não ocorra ainda de forma consciente, ou seja, quando pedido para exemplificarem, eles não souberam dizer. Por isso acreditamos que esses resultados e direcionamentos poderão auxiliá-los em sua ação pedagógica.

Em relação à percepção dos professores sobre o fato de seus alunos estarem motivados ou não durante as PEEs, a atitude dos praticantes nas atividades é o principal fator utilizado. Observar o aluno é importante à medida que conhecemos o comportamento ideal para que o clima motivacional proporcione uma prática educativa.

Desse modo, Ames (1992) afirma que deve ser dada prioridade a um clima orientado para a Tarefa, principalmente, porque esse ambiente é eficaz para os programas educativos de habilidades esportivas.

Vale ressaltar, também, que o reconhecimento e a valorização das atitudes positivas dos alunos auxiliam nessa intenção motivacional e educativa. Embora, no total de frequência encontrado no Estudo 3, sobre esse indicativo ter sido orientado para a aprendizagem, três modalidades apresentaram um resultado contrário. Isso, representa a ocorrência de uma apuração pública e baseada na comparação entre os alunos, o que nesse ambiente não consideramos como adequada.

Dessa forma, o reconhecimento e a valorização devem estar pautados em:

reconhecer e encorajar os gestos positivos das crianças face aos outros; discutir com a criança a forma como os outros podem se sentir quando alguém não respeita os seus sentimentos; expressar insatisfação com comportamentos de desrespeito da criança para com o outro; reconhecer, respeitar e expressar apreciação pelas contribuições, perspectivas e necessidades pessoais dos

outros e encorajar a criança a fazer o mesmo, demonstrar afeição pela criança, são alguns comportamentos relacionais que fomentam o desenvolvimento integral das crianças e jovens (DIAS, 2011, p.104) .

Nessa perspectiva, a recompensa não deve ser a única forma de reconhecer e valorizar um comportamento ou um resultado positivo, mas, sobretudo, despertar no aluno o orgulho pelo seu esforço, pela sua evolução e pela sua atitude.

Na abordagem do Esporte Educacional nessas PEEs, os conteúdos específicos da modalidade, o jogo/competição e a recreação ficaram bastante evidentes na fala dos professores.

Em relação aos conteúdos específicos da modalidade, verificamos uma coerência com o que foi observado nas aulas, na qual o desenvolvimento esportivo foi o aspecto mais frequente. Acreditamos que isso é imprescindível na aprendizagem de qualquer modalidade esportiva, porém a forma como é ensinada deve ser coerente com os preceitos educacionais, promovendo a motivação dos alunos.

Uma representação disso, seria, por exemplo, oferecer atividades em que a velocidade de alguns somada à altura de outros facilite o alcance do objetivo proposto, e posteriormente, essa situação se inverta para que experimentem a dificuldade em realizar tarefas cujas habilidades lhes falem. Essa estratégia poderá despertar nos praticantes a cooperação para a conquista de um mesmo objetivo.

A utilização constante do jogo/competição nas PEEs contraria a orientação do clima motivacional encontrado, pois, quando averiguamos que o princípio do desenvolvimento do espírito esportivo é o menos abordado nas aulas, consideramos que a competição é abordada valorizando o resultado, indo contra a cooperação, a inclusão e a coeducação, que estiveram presentes no discurso dos professores, mas pouco na prática.

Essa valorização dos resultados seria engrandecer aquele que ganha independente de sua atitude durante a atividade, enaltecer a quantidade de pontos ou a marca ao invés do conjunto de fatores que levaram ao resultado, utilizar os alunos mais habilidosos não como estímulo para os demais, mas como parâmetro para inferiorizar aqueles com mais dificuldades, entre outros.

Ao pensarmos em uma proposta de competição com objetivos pedagógicos, Reverdito et al (2008) dizem que o elemento fundamental deve ser a colaboração, facilitando uma significativa melhora no grau de cooperação entre companheiros e adversários, para que, assim, todos possam apropriar-se dos benefícios da competição.

Para Marques (2005), as competições são importantes, desde que atendam às necessidades, às motivações e aos interesses dos praticantes. Assim, depende da forma

como ela é conduzida e das experiências proporcionadas que podem ser tanto positivas quanto negativas.

A recreação, muito abordada pelos professores como forma de motivar os alunos, deverá se utilizar, também, dos princípios educacionais para gerar um clima motivacional favorável. Entretanto observamos que as atividades recreativas livre, sem orientação do professor, são mais constantes. Bento (2004) afirma que a ação pedagógica requer professores que não exerçam o papel de meros animadores.

Consideramos a recreação livre importante no processo educacional, mas ela deve ter um objetivo como, por exemplo, estimular a criatividade, a liderança, a individualidade, entre outros.

Por fim, o Estudo 3 investigou o clima motivacional das aulas, na qual a maioria dos aspectos (reconhecimento, agrupamento, avaliação e tempo) se mostrou voltado para uma orientação para a aprendizagem, corroborando com o clima motivacional percebido pelos alunos.

Esse fato demonstra que há uma coerência entre a percepção dos alunos e a forma como as atividades estão sendo ministradas. E ainda, que o clima motivacional estabelecido converge com as PPEs, pois motiva os alunos intrinsecamente, torna as atividades mais prazerosas, auxilia no desenvolvimento de um autoconceito mais positivo e uma autoestima mais elevada, além de favorecer uma relação de amizade entre os praticantes, elevando o nível de aprendizagem e de motivação para a prática.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos admitir que o esporte é um fenômeno amplamente estudado no meio científico, porém as investigações na área da Pedagogia do Esporte a respeito dos aspectos que vão além do ensino da técnica e da tática consistem em uma temática pouco pesquisada em nosso país. Isso se dá, principalmente, pela desvalorização e desorganização do Esporte Educacional, que na maioria das vezes se baseia no rendimento esportivo.

Além disso, relacionar aspectos motivacionais aos educacionais em relação à aprendizagem do esporte, ainda nos parece um tema que pode ser mais explorado devido à sua extrema importância no contexto educativo.

Portanto, neste trabalho, abordamos o clima motivacional nas práticas esportivas educacionais e concluímos que, embora, o documento norteador do projeto, os alunos e as aulas apontem para uma mesma orientação, no caso para a tarefa ou aprendizagem, os professores têm consciência de sua importância no ensino do Esporte Educacional. Todavia, esta consciência não se traduz, em alguns casos, em ações. Por isso, podem aperfeiçoar suas estratégias e seus conteúdos de ensino. É mais um problema de formação e reflexão sobre a prática pedagógica do que de consciência de suas ações. Sendo assim, a interrelação entre planejamento, ações de ensino e avaliação ficam prejudicadas na prática pedagógica.

Percebemos, nas observações, que, mesmo utilizando atividades que promovam um clima motivacional adequado e que propiciem também a educação dos alunos, como a oportunidade de experimentação nas tarefas, de cooperação e autonomia entre os alunos, os professores as fazem sem uma reflexão acerca das finalidades e possibilidades do Esporte Educacional, ainda que planejadas.

Com base nos resultados deste estudo, afirmamos que os objetivos inicialmente pretendidos nesta pesquisa foram conquistados. Verificamos que o clima motivacional dos alunos está orientado para a Tarefa, o que no contexto do Esporte Educacional é o mais adequado. Além disso, o documento norteador do PROETI aponta para o ensino do Esporte Educacional com o objetivo de formação dos educandos; os professores motivam seus alunos através de atividades recreativas, percebem a motivação dos alunos pelas atitudes deles, propõem as atividades que enfocam principalmente o princípio da corresponsabilidade, utilizam um padrão tradicional de aula e; embora trabalhem aspectos educacionais nas aulas, têm dificuldades de exemplificá-los. Identificamos, ainda, que o clima motivacional das aulas é orientado para a aprendizagem. Esses dados nos permitiram entender como se dão as PEEs nesse universo investigado.

Este trabalho priorizou a investigação das Práticas Esportivas Educacionais de forma global, incluindo os elementos: o aluno, o professor, a aula e o documento norteador. Essa tentativa de articulação visa valorizar a interrelação que ocorre entre esses elementos na prática pedagógica. Ademais, buscou-se utilizar instrumentos de pesquisa e direcionamentos que poderão auxiliar os professores a identificarem o clima motivacional em suas aulas e utilizarem as informações como uma das maneiras de avaliar o processo de ensino do Esporte Educacional.

Esperamos, portanto, ter contribuído para uma melhor organização e intervenção dos profissionais que trabalham com o esporte, indo ao encontro das necessidades dos

praticantes: o aumento do nível de envolvimento e a diminuição do nível de abandono nos programas. Dessa forma, o estudo pode auxiliar a estruturação e o aperfeiçoamento de outros programas da mesma natureza.

Apesar do potencial das PEEs em contribuir para a formação educativa, é necessário que os professores saibam colocar em prática os princípios norteadores do Esporte Educacional, gerando uma reflexão e um significado para os praticantes. Só assim poderemos considerar o esporte um meio de educação. Essa constatação aponta para a importância de espaços de reflexão dos professores sobre sua prática pedagógica nesses programas e, ao mesmo tempo, possibilidades de formação continuada.

Sugerimos que, no planejamento das aulas nas PEEs, haja uma distribuição equilibrada dos princípios que norteiam o Esporte Educacional, assim como são periodizados elementos técnicos, táticos, físicos, de acordo com a faixa etária e as características dos alunos. E que esses aspectos educacionais também possam ser avaliados, através de relatórios, observações sistemáticas, para que se verifiquem as necessidades e os progressos alcançados.

Acreditamos assim que, para contribuirmos efetivamente com a formação de nossos alunos, devemos transformar e reeducar nossas ações diante dos princípios educativos que defendemos, ou seja, é preciso mudar sempre, mas a partir de um processo de reflexão coletivo.

REFERÊNCIAS

- ADELMAN, H. S.; TAYLOR, L. Enhancing motivation for overcoming learning and behavior problems. **Journal of Learning Disabilities**, Nova Iorque, v. 16, n. 7, p. 384-392, 1983.
- ADELINO, J.; VIEIRA, J.; COELHO, O. Jovens no desporto: um pódio para todos. **Treino Desportivo**., Lisboa, 3ª série, ano 1, n. 2, p. 19-32, 1998.
- ADIE, J. W.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: a test of basic needs theory. **Motivation and Emotion**, Nova Iorque, v. 32, p. 189-199, 2008.
- ALVES-MAZZOTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.
- AMES, C. Achievement goal, motivational climate, and motivational processes. In: ROBERTS, G. C. (Ed.). **Motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, p. 161-176, 1992.

_____. Motivation: what teachers need to know. **Teachers College Record**, Nova Iorque, v. 90, n. 3, p. 409-421, 1990.

AMES, C.; AMES, R. Systems of student and teacher motivation: toward a qualitative definition. **Journal of Educational Psychology**, Washington v. 76, n. 4, p. 535-556, 1984.

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

AÑO, V. **Planificación y organización del entrenamiento juvenil**. Madrid: Gymnos, 1997.

ARANTES, A.; MARTINS, F.; SARMENTO, P. Jogos Escolares Brasileiros: reconstrução histórica. **Motricidade**, Montes Claros, v. 8, n. 2, p. 916-924, 2012.

AUSUBEL, D. P. **Educational psychology: a cognitive view**. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc, 1968.

AZEVEDO JÚNIOR, L. C. D. **Esporte de competição escolar: análise do estresse situacional associado ao grau de coesão grupal**. 2008. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

AYOUB, E. Reflexões sobre a Educação Física na educação infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, p.53-60, 2001. Suplemento 4.

BALAGUER, I.; CASTILLO, I.; DUDA, J. L. Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bien estar em deportistas de competición: una análisis de la teoría de la autodeterminación. **Revista de Psicología del Deporte**, Barcelona, v. 17, p. 123-139, 2008.

BARBANTI, V. J. **Dicionário de Educação Física e Esporte**. Barueri: Manole, 2003.

BARBIERI, C. Conversando sobre esporte educacional. In: _____. **Festival de jogos cooperativos: um exercício de convivência**. Taubaté: Livros de boas memórias, 1999. cap 2.

_____. **Esporte educacional: uma possibilidade de restauração do humano no homem**. Canoas: ULBRA, 2001.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 279p.

BARRETO, N. S.; GRUPPI, D. R. **O esporte como papel educativo e social**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1117-4.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2013.

BARROSO, A. L. R. **Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas três dimensões dos conteúdos**. 2008. 226 f. Tese de Doutorado - Instituto de Biociências do Campus de Rio Claro da Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

BARROSO, A. L. R.; DARIDO, S. C. A pedagogia do esporte e as dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 281-289, 2009.

BASSANI, J. J.; TORRI, D.; VAZ, A. F. Sobre a presença do esporte na escola: paradoxos e ambiguidades. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n. 2, p. 89-112, 2003.

BASSO, L. No palco da experimentação: criança, movimento e algumas considerações para e sobre a pedagogia do movimento na infância. In: CORREIA, W. R.; BASSO, L. **Pedagogia do movimento do corpo humano**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013. 198 p.

- BECKER JR, B. (Org.) **Psicologia aplicada à criança no esporte**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000.
- BELBENOIT, G. **O desporto na escola**. Lisboa: Estampa, 1976.
- BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S.; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 2, p. 343-360, 2008.
- BENTO, J. O. Em defesa do desporto. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 7, n. 2, p. 143-144, 2007.
- _____. Da pedagogia do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. de S. **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 26-40.
- _____. **Desporto, discurso e substância**. Porto: Saberes do Porto, 2004. 240p.
- _____. Novas motivações, modelos e concepções para a prática desportiva. In: OEIRAS. CÂMARA MUNICIPAL. **O desporto no século XXI: os novos desafios**. Portugal: Oeiras, 1991. p. 113-146.
- BENTO, J. O.; GARCIA, R.; GRAÇA, A. **Contextos da pedagogia do desporto: perspectivas e problemáticas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1999.
- BENTO, J. O. Da saúde, do desporto, do corpo e da vida. In: BARBANTI, V. J.; BENTO, J. O.; MARQUES, A. T.; AMADIO, A. C. (Orgs.). **Esporte e atividade física: interação entre rendimento e qualidade de vida**. Barueri: Manole, 2002. p.7-18.
- BETTI, I. C. R. Esporte na escola: mas é só isso, professor? **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 1, p. 25-31, jun.1999.
- 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, v. 13, p. 282-287, 1992.
- BIDDLE, S. J. H.; SOOS, I.; CHATZISARANTIS, N. Predicting physical activity intentions using goal perspectives and self-determination approaches. **European Psychologist**, Göttingen, v. 4, p. 83–89, 1999.
- BIDDLE, S. J. H. Enhancing motivation in physical education. In: ROBERTS, G. C. (Ed.). **Advances in motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 2001. p. 101-127.
- BLOOM, B. S. **Developing talent in young people**. New York: Ballentine, 1985.
- BÖHME, M. T. S. O treinamento a longo prazo e o processo de detecção, seleção e promoção de talentos esportivos. **Revista do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 21, n. 2/3, p. 4-10, 2000.
- BOMPA, T.O. **Total Training for Young Champions: Proven conditioning programs for athletes ages 6 to 18**. Champaign: HumanKinetics, 2000.
- BORGES, C. M. F. **Formação e prática pedagógica do professor de educação física: a construção do saber docente**. Campinas: Papirus, 1998.
- BORREGO, C. C.; SILVA, C. Propriedades psicométricas da versão portuguesa para jovens atletas de basquetebol do motivational climate scale for youth sports. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, Murcia, v.12, p.5-8, 2012. Suplemento 1.

- BORUCHOVITCH, E., BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno**. Rio de Janeiro. Vozes, 2001. 130p.
- BOSCO, J. **Aprender a aprender fazendo: educação física, esporte, lazer**. Londrina: Lido, 1995.
- BOUET, M. **Signification du sport**. Paris: Firmin, 1968.
- BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1983.
- BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983.
- BRACHT, V. Esporte-estado-sociedade. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v.10, n.2, p.69-73, jan.1989.
- _____. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.
- _____. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, v. 6, n. 12, p. 14-24, 2000.
- _____. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2003.
- BRANCO, A. U. Cooperation, competition and related issues: A co-constructive approach. In: LYRA, M. C.; VALSINER, J. (Orgs.). **Child development within culturally structured environments**. Norwood, NJ: Ablex, v. 4, 1998. p. 181-205.
- BRANDÃO, M. R. F.; VALDÉS, H. La utilización de estrategias motivacionales por los entrenadores: un aporte de La psicología del deporte. In: ROFFÉ; UCHA, F. G. (Eds.). **Alto rendimiento, psicología y deporte: tendencias actuales**. Buenos Aires: Lugar Editorial, 2005. p. 115-130.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF: 1988.
- _____. Conselho Nacional do Desporto. **Reformulação do CND nº01/89**. Brasília, DF: 1989.
- _____. **Estatuto da criança e do adolescente**. Brasília, DF: Senado, 1990.
- _____. **Decreto 981/1993**. Regulamenta a Lei 8.672, de 06/07/1993. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013.
- _____. **Lei nº 8.672, de 6 de julho de 1993**. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013.
- _____. **Lei nº 9.615, de 24 de março de 1998**. Institui normas gerais sobre desporto e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013.
- _____. **Lei nº 9.981, de 14 de setembro de 2000**. Institui normas gerais sobre desportos e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br>>. Acesso em: 19 nov. 2013.
- BROPHY, J. Synthesis of research on strategies for motivating students to learn. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 44, p. 40-48, 1987.
- _____. Conceptualizing student motivation. **Educational Psychologist**, Manchester, v.18, n. 3, p. 200-215, 1983.
- BRUNO, J. **Problemas de sala de aula**. Rio de Janeiro: Livro S/A, 1970.

- BRUSTAD, R.; PARTRIDGE, J. Parental and peer influence on children's psychosocial development through sport. In: SMOLL, F.; SMITH, R. (Orgs.). **Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective**. Dubuque: Kendall/Hunt, 2002. p. 117-140.
- BYRNE, T. Sport: it's a family affair. In: MARTIN, L. (edit) **Coaching children in sport: principles and practice**. 3ª ed. London: Chapman & Hall, 1999, p. 39-47.
- BUCETA, J. M. Psicologia dos treinadores esportivos: conceitos fundamentais e áreas de intervenção. In: BRANDÃO, M. R. F.; MACHADO, A. A. (Eds.). **Coletânea psicologia do esporte e do exercício: o treinador e a psicologia do esporte**. São Paulo, Brasil: Atheneu, v. 4, 2009. p. 17-40.
- BZUNECK, J. A. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. 184 p. 9-36.
- CAETANO, A.; JANUÁRIO, C. Motivação, teoria das metas discentes e competência percebida. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 12, n. 2, 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**, São Paulo, n. 3, v. 7, p. 53-62, 2008.
- CAMARGO, F. P.; HIROTA, V. B. Motivação na aprendizagem esportiva do futebol society. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esportes**, São Paulo, v. 02, n. 03, p. 32-41, 2007.
- CARRON, A.; HAUSENBLAS, H.; ESTABROOKS, P. **The psychology of physical activity**. Boston: McGraw-Hill, 2003
- CATITA, L. A relação treinador-atleta: a importância do treinador na motivação e continuidade da prática de jovens atletas em luta. **Luta Magazine**, Rio de Janeiro, n. 1, p. 21-30, 2002.
- CHAVES, A. D. Mergulhando na aprendizagem da natação. In: NISTA-PICCOLO, V. L.; TOLEDO, E. (orgs.). **Abordagens pedagógicas do esporte: modalidades convencionais e não convencionais**. Campinas: Papirus, 2014. p. 359-376.
- CHELLADURAI, P. O treinador e a motivação de seus atletas. **Revista Treino Desportivo**, Lisboa, v. 22, n. 2, p. 29-36, 1993.
- CHI, L. The relationships of task and ego orientation to intrinsic motivation, extrinsic motivation and motivation among tennis players. In: IX World Congress of Sport Psychology – Innovations In Sport Psychology: Liking Theory and Practice, 1997, Israel. **Anais do IX World Congress of Sport Psychology**. Israel, 1997.
- CHI, L.; DUDA, J. L. Multi-sample confirmatory factor analysis of the Task and Ego Orientation in Sport Questionnaire. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Nova Iorque, n. 2, v. 66, p. 91-98, 1995.
- COELHO, O.; LIMA, T. **Princípios orientadores para professores e treinadores e monitores**. Oeiras: Câmara Municipal, 1988.
- COELHO, O. **Pedagogia do desporto: contributos para uma compreensão do desporto juvenil**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.
- COHEN, L.; MANION, L. **Métodos de investigación educativa**. Madrid: La Muralla, 1990.

- COX, R. H. **Sport psychology: concepts and applications**. 3ª ed. Dubuque: Brown & Benchmark Publishers, 1994.
- CRATTY, B. **Psicologia no esporte**. Rio de Janeiro: Prentice Hall do Brasil, 1984.
- _____. **A inteligência pelo movimento**. São Paulo, Difer 1975.
- CRUZ, J. F. Motivação para a competição e prática desportiva. In: CRUZ, J. (ed.). **Manual de Psicologia do Desporto**. Braga: Universidade do Minho, 1996. p. 305-333.
- CRUZ, J. F.; GOMES, A. R. Liderança de equipes desportivas e comportamentos do treinador. In: CRUZ, J. (ed.). **Manual de Psicologia do Desporto**. Braga: Universidade do Minho, 1996. p. 389-409.
- CRUZ, R. M. Q. **Análise factorial exploratória do questionário de atitudes no desporto (SAQ) e do questionário de orientação para a tarefa e para o ego (TEOSQ): um estudo com atletas dos 13 aos 16 anos**. 2005. 48 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, 2005.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- CSIKSZENTMIHALYI, K; RATHUNDE, K; WHALEN, S. **Talented teenagers: the roots of success and failure**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- CUMMING, J. et al. Motivational orientations and imagery use: a goal profiling analysis. **Journal of Sports Sciences**, Londres, v. 20, p. 127-136, 2002.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 6. ed. Campinas: Papirus, 1996.
- CURY, A. **Pais brilhantes, professores fascinantes**. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.
- DAMIS, O. T. **Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar**. 1990. 274 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- DANISH, S. J.; NELLEN, V. C. New roles for sport psychologists: teaching li skills through sport to at-risk youth. **Quest**, West Yorkshire, n. 49, p. 100-113, 1997.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito da cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- DARIDO, S. C. Os conteúdos da educação física escolar: influências, tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectivas em educação física escolar**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 05-25, 2001.
- _____. Teoria, prática e reflexão na formação profissional em Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v. 1, n. 2, p. 124-128, 1995.
- DAVID, N. A. N. A formação de professores para a educação básica: dilemas atuais para a educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 87-13, 2002.
- DAVIDOFF, L. L. **Introdução à psicologia**. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1983.
- DIAS, I. S. Participação desportiva de crianças e jovens e desenvolvimento de competências de vida. In: MACHADO, A. A.; GOMES, R. (orgs.) **Psicologia do esporte – da escola à competição**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011. p. 112-130.
- DECI, E; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.

- DECI, E. et al. An instrument to assess adults' orientations toward control versus autonomy with children: reflections on intrinsic motivation and perceived competence. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 73, p. 642-650, 1981.
- DE MARCO, A.; JUNQUEIRA, F. C. Diferentes tipos de influências sobre a motivação de crianças numa iniciação esportiva. In: PICCOLO, V. L. N. (org.). **Educação Física Escolar: ser ou não ter?** Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. 36-45p.
- DE MARCO, A.; MELO, J.P. de. Desenvolvimento humano, educação e esporte. In: MOREIRA, W.W.; SIMÕES, R. **Esporte como fator de qualidade de vida**. Piracicaba: Editora Unimep, 2002. p. 337-352.
- DE ROSE JR, D.; KORSAKAS, P. O processo de competição e o ensino do desporto. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006, 411p.
- DOUGE, B. Progressão das actividades não competitivas para as competitivas. **Revista Treino Desportivo**, Lisboa, n. 8, out, 1999.
- DUDA, J. L. Achievement goal research in sport: Pushing the boundaries and clarifying some misunderstandings. In: ROBERTS, G. C. (Ed.). **Advances in motivation in sport and exercise**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2001. p. 129-182.
- _____. Goal: A social-cognitive approach to the study of achievement motivation in sport. In: SINGER, R. N.; MURPHEY, M.; TENNANT, L. K. (Ed.). **Handbook of research on sport psychology**. New York: MacMillian, 1993. p. 421-436.
- _____. Motivation in sport settings: a goal perspective approach. In: ROBERTS, G. C. **Motivation in sport and exercise**. Illinois: Human Kinetics Books, 1992. p. 321-346.
- DUDA, J. L. et al. Task and ego orientation and intrinsic motivation in sport. **International Journal of Sport Psychology**, Roma, v. 26, p. 40-63, 1995.
- DUDA, J. L. et al. Children's achievement goals and beliefs about success in sport. **British Journal of Educational Psychology**, Oxford, v. 62, n. 3, p. 313-323, 1992.
- DUDA, J. L. et al. Relationship between task and ego orientation and the perceived purpose of sport among high school athletes. **Journal of sport and exercise psychology**, Champaign, v. 11, n. 3, p. 318-335, 1989.
- DUDA, J. L.; BALAGUER, I. Coach-created motivational climate. In: JOWETT, S.; LAVALLE, D. (Eds.). **Social Psychology in Sport**. Champaign, IL: Human Kinetics, 2007. p.117-130.
- DUDA, J. L.; NICHOLLS, J. G. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. **Journal of Educational Psychology**, Washington, n.84, p.290-299, 1992.
- DUDA, J. L.; OLSON, L. K.; TEMPLIN, T. J. The relationship of task and ego orientation to sportsmanship attitudes and the perceived legitimacy of injurious acts. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, Nova Iorque, v. 62, n. 1, p. 79-87, 1991.
- DUDA, J. L.; WHITE, S. A. Goal orientations and beliefs about the causes of sport success among elite skiers. **The Sport Psychologist**, n.6, p.334-343, 1992.
- DUDA, J. L.; WHITEHEAD, J. Measurement of goal perspectives in the physical domain. In: DUDA, J. L. **Advances in sport and exercise psychology measurement**. Champaign: Fitness Information Technology, 1998. p. 21-48.
- ELIAS, N.; DUNNING, E. **A busca da excitação**. Lisboa: DIFEL, 1992.

- 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.
- FAGUNDES, A. F. M. **Descrição, definição e registro de comportamento**. 12 ed. São Paulo: Edicon, 2006.
- FARINATTI, P. T. V. **Criança e Atividade Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.
- FERRAZ, O. L. __. Parâmetros Curriculares Nacionais: reflexões e críticas. **Motriz**, Rio Claro, v.7, n.1 (supl.), jan-jun., p.77-83, 2001.
- _____. O esporte, a criança e o adolescente: consensos e divergências. In: DE ROSE JR, D. e colaboradores. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 45-60.
- FERRAZ, O. L. et al. Pedagogia do movimento humano: pesquisa do ensino e da preparação profissional. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 18, p.111-122, 2004.
- FERRAZ, O. L.; CORREIA, W. R. Teorias curriculares, perspectivas teóricas em educação física escolar e implicações para a formação docente. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, v. 26, p. 531-40, 2012.
- FERREIRA, N. T. O Esporte na formação do cidadão. In: **Memórias: Conferência Brasileira de Esporte Educacional**. Rio de Janeiro: Gama Filho, 1996.
- FINCK, S. C. M. **A Educação Física e o esporte na escola: cotidiano, saberes e formação**. Curitiba: Editora Ibepex, 2010.
- FRANCO, G. S. **Psicologia no esporte e na atividade física**. São Paulo: Manole, 2000.
- FREIRE, J. B. **Pedagogia do futebol**. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FREIRE, J. B.; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2003.
- FIRESTONE, W. A.; PENNELL, J. R. Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. **Review of Educational Research**, Nova Iorque, v. 63, n. 4, p. 489-525, 1993.
- GAGNÉ, M.; RYAN, R. M.; BARGMAN, K. Autonomy support and need satisfaction in the motivation and well-being of gymnastics. **Journal of Applied Sport Psychology**, Indianápolis, v. 15, p. 372-390, 2003.
- GAGNÉ, R. N. **The conditions of learning**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1977.
- GALDINO, M. L. Pedagogia do esporte e competência motora. In: PAES, R. R.; BALBINO, H. F. (Org.). **Pedagogia do esporte: contextos e perspectivas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 25-39.
- GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor**. Bebês, crianças, adolescentes e adultos. Trad. Maria Aparecida da Silva Pereira Araújo, Juliana de Medeiros Ribeiro, Juliana Pinheiro Souza e Silva. 3. ed. São Paulo: Phorte, 2005.
- GALATTI et. al. Pedagogia do Esporte: procedimentos pedagógicos aplicados aos jogos esportivos coletivos. **Revista Conexões**, Campinas, v. 6, n. especial, p. 404-415, 2008.

- GALVÃO, Z. Educação Física Escolar: a prática do bom professor. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.1, p. 65-72, 2002.
- GARCÍA, F. G. O burnout em jovens desportistas. In: BECKER JR, B. (Org.). **Psicologia aplicada à criança no esporte**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000.
- GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos coletivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. **O ensino dos jogos desportivos**. FCDEF, Universidade do Porto, 1998.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GILL, D. L. **Psychological dynamics of sport**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1986.
- GOMES, R. A iniciação e formação desportiva e o desenvolvimento psicológico de crianças e jovens. In: MACHADO, A. A.; GOMES, R. (orgs.) **Psicologia do esporte – da escola à competição**. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011. p. 19-48.
- GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p.112-121.
- GONÇALVES, C. E. Um olhar sobre o processo de formação do jovem praticante. **Revista Treino Desportivo**, Lisboa, Edição especial, n. 2, p. 42-48, 1999.
- GONÇALVES, C. E. et al. Efeitos da experiência do treinador sobre o ambiente motivacional e pedagógico no treino de jovens. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v.24, n.1, p.15-26, jan./mar. 2010.
- GORDILLO, A. Intervenção com os pais. In: BECKER JR, B. (Org.). **Psicologia aplicado à criança no esporte**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2000. p. 14-22.
- GOUDAS, M.; BIDDLE, S.; FOX, K. Achievement goal orientations and intrinsic motivation in physical fitness testing with children. **Pediatric Exercise Science**, Champaign, n. 6, p. 159-167, 1994.
- GOULD, D. et al. Coaching life skills through football: a study of award winning high school coaches. **Journal of Applied Sport Psychology**, Indianápolis, n. 19, p. 16-37, 2007.
- GOUVÊA, F. C. Motivação e atividade esportiva: In: MACHADO, A. A. (Org.). **Psicologia do esporte: temas emergentes I**. Jundiaí: Ápice, 1997. p. 165-191.
- GREENDORFER, S.; LEWKO, J.; ROSENGREN, K. Family and gender-based influences in sport socialization of children and adolescents. In: SMOLL, F.; SMITH, R. (Orgs.). **Children and youth in sport: a biopsychosocial perspective**. Dubuque: Kendall/Hunt, 2002. p. 112-134.
- GUIMARÃES, S. E. R. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas em sala de aula. In: BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009. p. 37-57.
- GÜNTHER, M. C. C.; MOLINA NETO, V. Formação permanente de professores de educação física na rede municipal de ensino de Porto Alegre: uma abordagem etnográfica. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-97, 2000.
- GUTHRIE, J. T.; ALAO, S. Designing contexts to increase motivations for reading. **Educational Psychologist**, Manchester, v. 32, p. 95-105, 1997.

- GUZZO, M.; WINTERSTEIN, P. **Motivação, percepção da competência e performance humana no esporte**. 2000. 57 f. Trabalho de Iniciação Científica (Graduação), Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 2000.
- HAGGER, M. et al. The processes by which perceived autonomy support in physical education promotes leisure-time physical activity intentions and behaviour: a trans-contextual model. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 95, p. 784–795, 2003.
- HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Etnografia: métodos de investigación**. Barcelona: Ed. Paidós Ibérica S/A, 1994.
- HARDY, L.; JONES, G.; GOULD, D. **Understanding psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers**. Chichester, UK: John Wiley & Sons, 1996.
- HARTER, S. Causes, correlates, and functional role of global self-worth: A life-span perspective. In: KOLLIGAN, J.; STERNBERG, R. (Ed.). **Perceptions of competence and incompetence across the life-span**. New Haven: Yale University, 1988. p. 87-99.
- HEADSTROM, R.; GOULD, D. **Research in Youth Sports: critical issues status**. Institute for the Study of Youth Sports. Michigan State University, 2004. Disponível em: <<http://ed-web3.educ.msu.edu/ysi/project/CriticalIssuesYouthSports.pdf>>. Acessado em: 29 de outubro de 2013.
- HIROTA, V. B. **Motivação para a aprendizagem esportiva no futebol de campo: um estudo com o Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa ou Ego (TEOSQ)**. 2006. 240 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2006.
- HIROTA, V. B. et al. Avaliação da orientação motivacional de metas na modalidade do futebol. **Motrivivência**, Florianópolis, ano XXV, n.40, p.67-79, jun./2013.
- 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**, São Paulo, v. 20, 2006. Suplemento n. 05.
- HIROTA, V. B.; SCHINDLER, P.; VILLAR, V. Motivação em atletas universitárias do sexo feminino praticantes de futebol de campo: um estudo piloto. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 5, p. 135-142, 2006.
- HIROTA, V. B.; TRAGUETA, V. A. Verificação do clima motivacional em atletas femininas do futsal: um estudo com o questionário de orientação para a tarefa ou ego (TEOSQ). **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 6, n. 3, p. 207-213, 2007.
- HIROTA, V. B.; VERARDI, C. E. L.; DE MARCO, A. Orientação motivacional de metas na modalidade do basquetebol. **Educação Física em Revista**, Brasília, v. 6, n. 3, p. 1-8, 2012.
- HURTADO, J. G. G. M. **O ensino da Educação Física – uma abordagem didático-metodológica**. Porto Alegre: Prodil, 1988.
- INTERDONATO, G. C. et al. Fatores motivacionais de atletas para a prática esportiva. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, n. 1, p. 63-66, jan./mar., 2008.

- ISLER, G. L. **Atleta, seus pais o motivaram para a prática esportiva?** Análise das histórias de vida. 2002. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 2002.
- KANETA, C. N.; CILLO, E. N. P.; FIGUEIREDO, S. H. Psicossociologia do esporte na infância e na adolescência. In: SILVA, L. R. R. da. **Desempenho esportivo:** treinamento com crianças e adolescentes. São Paulo: Phorte, 2006. p. 271-300.
- KIM, B. J.; SEONG, C- H. **Participation motivation, enjoyment, and stress in korean youth sport.** In: IX World Congress of Sport Psychology – Innovations In Sport Psychology: Liking Theory and Practice, 1997, Israel. **Anais do IX World Congress of Sport Psychology.** Israel, 1997.
- KNIJNIK, J. D.; GREUOL, M.; SELENO, S. Motivação no esporte infanto-juvenil: uma discussão sobre razões de busca e abandono da prática esportiva entre crianças e adolescentes. **Revista do Instituto de Ciências da Saúde**, v. 19, n. 1, p. 7-13, 2001.
- KOBAL, M.C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física.** 1996. 179p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- KORSAKAS, P. O Esporte infantil: as possibilidades de uma prática educativa. In: DE ROSE JR., D. **Esporte e Educação Física na infância e adolescência:** uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 61-72.
- _____. **O clima motivacional na iniciação esportiva: um estudo sobre a prática pedagógica e os significados de esporte e educação.** 2003. 138p. Dissertação (Mestrado em Educação Física e Esporte) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- KORKASAS, P.; DE ROSE JÚNIOR, D. Os encontros e desencontros entre esporte e educação: uma discussão filosófica-pedagógica. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, ano 1, n.1, p. 83-93, 2002.
- KRAMER, S., ANDRÉ, M. E. D. A. Alfabetização: um estudo de professores das camadas populares. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.65, n.151, p.523-537, set./dez. 1984.
- KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do Esporte.** Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- LEE, M.J. **Young people, sport and ethics:** an examination of fair play in youth sport. London: Sports Council Research Unit, 1996.
- LETTNIN, C. C. **Esporte escolar:** razão e finalidades. 2005. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2005.
- LI, W.; LEE, A. M.; SOLMON, M.. A relationship among dispositional ability conceptions, intrinsic motivation, perceived competence, experience, persistence, and performance. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, n. 24, p. 51-65, 2005.
- LIBÂNEO, J. C. Psicologia educacional: uma avaliação crítica. In: LANE, S. T. M.; CODO, W. **Psicologia social:** o homem em movimento. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 57-69.

- LOPES, P.; NUNOMURA, M. Motivação para a prática e permanência na ginástica artística de alto nível. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 3, p. 177-187, jul/set, 2007.
- LOPES, P. **Motivação e ginástica artística no contexto extracurricular**. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- LOURENÇO, J. P. M. **Valores no desporto de jovens, atitudes face à prática desportiva e orientação motivacional**. 2004. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, 2004.
- LOVISOLO, H. **Educação Física: a arte da mediação**. Rio de Janeiro: 1996.
- _____. (Orgs.). **Esporte de rendimento e esporte na escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- LÜDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. SP: EPU, 1986.
- LUGUETTI, C. N. **Práticas esportivas escolares no ensino fundamental no município de Santos-SP**. 2010. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.
- LUCATO, S. **Iniciação e prática escolar esportiva e suas dimensões sócio-culturais na percepção dos pais**. 2000. 79 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- LULLA, J. Recreational gymnastics: programming philosophy and development. **Technique**, Indianapolis, v. 24, n. 3, p. 6-8, 2004.
- MACHADO, A. A. Importância da motivação para o movimento humano. In: **Perspectivas interdisciplinares em Educação Física**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Educação Física, 1995a.
- MACHADO, A. A. Interação: um problema educacional. In: DE LUCCA, E. **Psicologia educacional na sala de aula**. Jundiaí: Litearte, 1995b. 67-81p.
- _____. (org.). **Psicologia do esporte – temas emergentes I**. Jundiaí: Ápice, 1997.
- _____. **Psicologia do esporte: da educação física escolar ao esporte de alto nível**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- MACIVER, D. J. Effects of improvement-focused student recognition on young adolescents' performance and motivation achievement. **Educational Administration Quarterly**, v.33, n.3, p.290-312, 1997.
- MACPHAIL, A.; KIRK, D.; KINCHIN, G. Sport education: promoting team affiliation through physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 23, n. 2, p. 106-122, 2004.
- MAGILL, R. A. **Aprendizagem motora: conceitos e aplicações**. Trad. Aracy Mendes da Costa. São Paulo: Edgard Blücher, 2000.
- MARANTE, W. O.; FERRAZ, O. L. Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v.12, n.3, p.201-216, set./dez. 2006.

- MARANTE, W. O. **Motivação e Educação Física escolar: uma abordagem multidimensional**. 2008. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.
- MARCON, D.; GRAÇA, A. B. S.; NASCIMENTO, J.V. Estruturantes da base de conhecimentos para o ensino de estudantes-professores de Educação Física. **Motriz**, Rio Claro, v.16 n.3 p.776-787, 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/viewFile/3475/3216>>. Acesso em: 10 nov. 2010.
- MARQUES, C. M. **Estudo correlativo entre atitudes e a orientação motivacional para o ego**: estudo realizado em jovens atletas em função do gênero, contexto de prática e tipo de modalidade. 2005. 43 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura) - Universidade de Coimbra, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física, Coimbra, 2005.
- MARTENS, R. **Coaches guide to sport psychology**. Champaign: Human Kinetics Publishers, 1987.
- MASLOW, A. H. **Motivación y personalidad**. Barcelona: Sagitario, 1987.
- MATTOS, M. G.; NEIRA, M. G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte, 2000.
- MINAYO, M. C. S. et al. Métodos, técnicas e relações em triangulação. In: MINAYO, M. C. S. (org.). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagem de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. p. 144-156.
- MINISTÉRIO DO ESPORTE. Disponível em <<http://portal.esporte.gov.br/>>. Acesso em: 27 jun. 2011.
- _____. Disponível em <<http://www.esporte.gov.br/index.php/institucional/esporte-educacao-lazer-e-inclusao-social/segundo-tempo-na-escola/apresentacao>>. Acesso em: 09 jan. 2015.
- MEINBERG, E. **Formação de professores**: mudanças. Porto: Universidade do Porto, 1988.
- MERIDA, F. V. **Reflexões sobre a pedagogia da Ginástica Acrobática**. 2008. 259 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2008.
- MESQUITA, I. Ensinar bem para aprender melhor o jogo de voleibol. In: TANI, G.; BENTO, J.; PETERSEN, R. (Ed.). **Pedagogia do Desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 327-343.
- _____. Voleibol-Abordagem Específica. In: **Educação Física na Escola Primária** (Iniciação Desportiva). FCDEF-UP/Câmara Municipal do Porto, v. 2, p. 77-89, 1992.
- _____. **Pedagogia do treino**: a formação em jogos desportivos coletivos. 2 ed, Lisboa: Livros Horizonte, 2000.
- _____. Seleção e detecção de talentos. **Revista Treino Desportivo**, Lisboa, n. 21, p. 30-37, 2002.
- MOLINA, R. K.; MOLINA NETO, V. O pensamento dos professores de educação física sobre a formação permanente no contexto da escola cidadã: um estudo preliminar. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 73-85, 2001.

- MORAES, L. C.; SAMULSKI, D.; NOCE, F. Fatores motivacionais para a prática do judô. In: GRECO, P. J.; SAMULSKI, D.; CARAN J. R.E. **Temas atuais em Educação Física e Esportes**. Belo Horizonte: Healthet, 1997. p. 125-143.
- MOREIRA, E. C. Pensando e planejando a Educação Física escolar. **Anais do III Congresso Centro-Oeste de Ciências do Esporte: formação profissional em Educação Física e Ciências do Esporte no centro-oeste**. Cuiabá: UFMT, 2008, p.1-17.
- MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro, Zahar, 1983.
- MUSSEN, P. H. et al. **Desenvolvimento e personalidade da criança**. Trad. Maria Sílvia Mourão Netto. 4 ed. São Paulo: Harbra, 1977.
- NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO; TRIVIÑOS. **A pesquisa qualitativa na educação física**. Porto Alegre: UFRGS Editora/Sulina, 2004. p. 61-94.
- NELSON, L. J.; CUSHION, C. J.; POTRAC, P. Formal, nonformal and informal coach learning: a holistic conceptualisation. **International Journal of Sport Science & Coaching**, United Kingdom, v. 1, n. 3, p. 247-259, 2006.
- NEVES, C. R. V.; SANTOS, S. G. A importância dada à motivação pelo professor de educação física no processo ensino-aprendizagem. In: SHIGUNOV, V.; SHIGUNOV NETO, A. **Fatores de motivação para as atividades físicas e esportivas**. Várzea Paulista: Fontoura, 2014. p. 101-136.
- NEWTON, M.; DUDA, J. L.; YIN, Z. Examination of the psychometric properties of the Perceived Motivational Climate in Sport Questionnaire-2 in a sample of female athletes. **Journal of Sports Sciences**, Londres, v. 18, p. 275–290, 2000.
- NEWTON, M.; DUDA, J. L. Elite adolescent athletes' achievement goals and beliefs concerning success in tennis. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, Champaign, v. 15, p. 437-437, 1993.
- NICHOLLS, J. G. Achievement motivation: conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. **Psychological Review**, Washington, n. 91, 1984.
- NICOLAU, A. **Didática da Educação Física**. Brasília: MEL, 1980.
- NISTA-PICCOLO, V. L. Pedagogia da ginástica artística. In: NUNOMURA, M.; NISTA-PICCOLO, V. L. **Compreendendo a ginástica artística**. São Paulo: Phorte, 2005. p. 107-118.
- _____. **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papirus, 1999.
- _____. **Educação física escolar: ser ou não ter?** Campinas: Editora da Unicamp, 1993.
- NISTA-PICCOLO, V. L.; VECCHI, R. L. A Educação Física Escolar na perspectiva do ensino para a compreensão. In: POGRÉ, P.; LOMBARDI, G.; Equipe do Colégio Sirdata. **O ensino para a compreensão: a importância da reflexão e da ação no processo de ensino-aprendizagem**. Vila Velha: Hoper, 2006. p. 57-65.
- NISTA-PICCOLO, V. L.; NUNOMURA, M. Os Jogos Olímpicos na perspectiva da pedagogia do esporte no Brasil. In: MOREIRA, W. W.; BENTO, J. O. (orgs.) **Citius, altius, fortius: Brasil, esportes e jogos olímpicos**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2014. p. 171-208.

- NUNES, M. P.; VOTRE, S. J.; SANTOS, W. O profissional em Educação Física no Brasil: desafios e perspectivas no mundo do trabalho. **Motriz**, Rio Claro v. 18, n. 2, p. 280-90, 2012.
- OLIVEIRA, G. K.; SOUZA, M. T.; STARK, R. E. Identificação de fatores motivadores e desmotivadores da prática de atividades físicas no programa de extensão comunitária “Crianças em movimento” das Faculdades Integradas de Guarulhos (FIG). In: **Anais do XXII Simpósio Internacional de Ciências do Esporte**, São Paulo, p. 90, 1999.
- OLIVEIRA, S. L. de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 2000.
- OSWALD, D. The fundamentals principles of olympism. **Olympic Review**, Lausanne, v. 28, p. 39-41, 1999.
- PAES, R. R. Pedagogia do esporte e o jogo: considerações acerca do processo de ensino-vivência-aprendizagem socioesportiva. **Revista E**, São Paulo, v. 14, n. 12, 2008.
- _____. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: De Rose D (Org.). **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 89-98.
- PAES, R. R.; BALBINO, H. F. **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.
- _____. A pedagogia do esporte e jogos coletivos. In: DE ROSE JR, D. e colaboradores. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência**: uma abordagem multidisciplinar. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 73-84.
- PAIM, M. C. C. Fatores motivacionais e desempenho no futebol. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 12, n. 2, p. 73-79, 2. sem. 2001.
- PAIM, M. C. C.; PEREIRA, E. F. Fatores motivacionais em adolescentes para prática de jazz. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 59-66, 2005.
- PELLETIER, L. G. et al. Toward a new measure of intrinsic motivation, extrinsic motivation, and amotivation in sports: The Sport Motivation Scale (SMS). **Journal of Sport & Exercise Psychology**, Nova Iorque, v. 17, p. 35-53, 1995.
- PEREIRA, M. H. S. **A motivação na aprendizagem e ensino em educação física**. 1992. 124 f. Trabalho de Conclusão de curso (Graduação em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1992.
- PEREIRA, R. S. Ensinando handebol e construindo o conhecimento para a vida: relatos de uma experiência. In: NISTA-PICCOLO, V. L.; TOLEDO, E. de (Orgs.). **Abordagens pedagógicas do esporte**: modalidades convencionais e não convencionais. Campinas, SP: Papirus, 2014. 506 p.
- PETITPAS, A. J. et al. A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. **The Sport Psychologist**, Champaign, v. 19, p. 63-80, 2005.
- PIERÓN, M. **Didáctica de las actividades físicas y deportivas**. Madrid: gymnos, 1988.
- PINTRICH, P. R.; SCHUNK, D. H. **Motivations in education**: theory, research and applications. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1996.
- POLIT, D. F.; HUNGLER, B. P. **Fundamentos da pesquisa em enfermagem**. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- POSNER, S. A. Coach's and manager's guide for developing motivation. **Tequinique**, v. 12, n. 9, p. 23-24, nov/dez, 1992. Disponível em: <<http://www.usa-gymnastics.org/publications/techique/pdf>> Acesso em: 07 de julho 2013.
- POTRAC, P. et al. Toward an holistic understanding of coaching process. **Quest**, West Yorkshire, v. 52, p. 186-199, 2000.
- PRONI, M. W.; LUCENA, R. F. **Esporte, História e Cultura**. Campinas, SP, 2002.
- RAMOS, A. M.; NEVES, R. L. de R. A Iniciação Esportiva e a Especialização Precoce à Luz da Teoria da Complexidade – Notas Introdutórias. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, 2008.
- REEVE, J.; BOLT, E.; CAI, Y. Autonomy-supportive teachers: how they teach and motive students. **Journal of Educational Psychology**, Washington, v. 91, n. 3, p. 537-548, 1999.
- REINBOTH, M.; DUDA, J. L. Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. **Psychology of Sport and Exercise**, Melbourne, v. 7, p. 269–286, 2006.
- REINBOTH, M.; DUDA, J. L.; NTOUMANIS, N. Dimensions of coaching behavior, need satisfaction, and the psychological and physical welfare of young athletes. **Motivation and Emotion**, Nova Iorque, v. 28, p. 297–313, 2004.
- RELVAS, H. (Des) ajustes entre treinadores e jovens atletas nos motivos para a prática desportiva. **Treino Desportivo**, Lisboa, n. 27, p.4-7, 2005.
- REVERDITO, R. S. et al. Competições escolares: reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 37-45, jun/jul. 2008.
- REYNOLDS, A. What is a competent beginning teaching? A review of the literature. **Review of Educational Research**, Nova Iorque, v. 62, n. 1, p. 1-35, 1992.
- REZENDE, J. B.; WINTERSTEIN, P. J. **Estudo comparativo de três instrumentos para a avaliação da motivação em Educação Física: GMR, TEOSQ e PCSQ**. 2000. 71 f. Monografia de Conclusão de Curso, Faculdade de Educação Física, Unicamp, 2000.
- ROBERTS, G. C. (Ed.) **Advances in motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, p. 79-100, 2001.
- RODRIGUES, M. **Psicologia educacional: uma crônica ao desenvolvimento**. São Paulo: McGra-Hill, 1976.
- RODRIGUES, P. A. **Motivação e performance**. 1991. 71 f. Monografia (Graduação em Educação Física) - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro/SP, 1991.
- ROSSETTO JÚNIOR, A. J.; COSTA, C. M.; D'ANGELO, F. L. **Práticas pedagógicas reflexivas em esporte educacional: unidade didática como instrumento de ensino e aprendizagem**. São Paulo: Phorte, 2008.
- RUFINI, S. E.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, n. 17, v. 2, p. 143-150, 2004.
- RYAN, R. M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, Oxford, v. 63, p. 397–427, 1995.

- RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **The American Psychologist**, Washington, v. 55, p. 68–78, 2000.
- SALGADO, M. Para nós, jovens treinadores. **Revista Treino Desportivo**, Lisboa, Especial 2, p. 67-71, 1999.
- SAMULSKI, D. **Psicologia do esporte**: manual para Educação Física e Fisioterapia. Barueri: Manole, 2002.
- _____. **Psicologia do esporte**: conceitos e novas perspectivas. 2. ed. Barueri: Manole, 2009.
- SANTANA, W. C. de. Pedagogia do esporte na infância e complexidade. In: PAES, R.R.; BALBINO, H. F. (Org.). **Pedagogia do esporte**: contextos e perspectivas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005. p. 1-23.
- SANTOS, A. L. P. **A influência da participação de alunos em práticas esportivas escolares na percepção do clima ambiental da escola**. 2003. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SARRAZIN, P. et al. Motivation and dropout in female handballers: a 21-month prospective study. **European Journal of Social Psychology**, United Kingdom, v. 32, p. 395–418, 2002.
- SARTORI, R. F. **Projeto esporte escolar e o impacto no desenvolvimento de seus participantes em uma comunidade de São José (SC)**. 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado) – Programa em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2003.
- SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Autores Associados, 2007.
- SCAGLIA, A. J. Escola de futebol: uma prática pedagógica. In: NISTA-PICOLLO, V. L. **Pedagogia dos esportes**. Campinas: Papirus, 1999.
- SCAGLIA, A. J.; MEDEIROS, M.; SADI, R. S. Competições pedagógicas e festivais esportivos: questões pertinentes ao treinamento esportivo. **Revista Virtual EFArtigos**, Natal, v.03, n.23, abril, 2006. Disponível em: <<http://efartigos.atspace.org/esportes/artigo68.html>>. Acesso em: 10 fev. 2013.
- SCANLAN, T. K. et al. The sport commitment model: measurement development for the youth-sport domain. **Journal of Sport & Exercise Psychology**, Nova Iorque, n.15, p.16-38, 1993.
- SCHIMIDT, R. A.; WRISBERG, C. A. **Aprendizagem e performance motora**: uma abordagem da aprendizagem baseada no problema. Trad. Ricardo Demétrio de Souza Peterse, Ana Carolina Larronda, Fernando de Siqueira Rodrigues, Márcio Alves de Oliveira, Marínes Ramos. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SCHONARDIE FILHO, L.; WINTERSTEIN, P. J. Elementos de capacitação humana detectados pelo praticante de ginástica geral da Faculdade de Educação Física da UNICAMP. In: **Anais do I Congresso Latino Americano de Educação Motora**. Foz do Iguaçu, p. 219-226, 1998.
- SELK, J. Developing internally motivated athletes. **Technique**, march, 2004. Disponível em: <<http://www.usa-gymnastics.org/publications/technique/pdf>>. Acesso em: 12 set. 2013.

- SEQUEIRA, R. S. et al. Motivação para a atividade física na escola. In: GONÇALVES, A.; VILARTA, R. (Orgs.) **Atividade física e qualidade de vida: explorando teoria e prática**. São Paulo: Manole, 2004.
- SERPA, S. Treinador e liderança no desporto. In: GUILLEN, F. (Ed.) **La psicología del deporte em España al final del milenio**. Las Palmas, Espanha: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria, 1997.
- SIGOLI, M. A. **O esporte educacional e a prática esportiva nas escolas da cidade de São Paulo**. 2005. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- SILVA, M. H. G. F. D. **O professor como sujeito do fazer docente: a prática pedagógica nas 5as séries**. 1992. 138 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.
- SIMÕES, A. C. Esporte: Análise do comportamento de liderança de técnicos de handebol. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, n. 8, v.1, p. 17-29, 1994.
- SMITH, R. E.; SMOLL, F. L. Coaching the coaches: youth sports as a scientific and applied behavioral setting. **Current Directions in Psychological Science**, Washington, n. 6, p. 16-21, 1997.
- SOARES, L. M. A. **Esporte escolar: concepções e práticas**. 2003. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003.
- SOUZA, A. J. É jogando que se aprende: o caso do voleibol. In: NISTA-PICCOLO, V. L.; TOLEDO, E. (orgs.). **Abordagens pedagógicas do esporte: modalidades convencionais e não convencionais**. Campinas: Papirus, 2014. p. 447-472.
- STAUB, E. A conception of the determinants and development of altruism and aggression: motives, the self, the environment. In: ZAHN-WAXLER, C.; CUMMINGS, M.; IANOTTI, R. (Eds.). **Altruism and aggression: biological and social origins**. New York: Cambridge University, 1986. p. 135-164.
- STEFANELLO, J. M. F. **A participação da criança no desporto competitivo: uma tentativa de operacionalização e verificação empírica da proposta teórica de Urie Bronfenbrenner**. 1999. 170 f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto). Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal, 1999.
- STIGGER, M. P. **Esporte, lazer e estilos de vida: um estudo etnográfico**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- TEIXEIRA, D.; TEIXEIRA, R. T. S. O mundo-vida da criança na prática do esporte escolar. **Revista EF Deportes**, Buenos Aires, v. 11, n. 99, 2006.
- TELFORD, C. W., SAWREY, J.M. **Psicologia: uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento**. São Paulo: Cultrix, 1976.
- 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.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K. **Métodos de pesquisa em atividade física**. São Paulo: Artmed, 2007.
- TOKUYOCHI, J. H.; BIGOTTI, S.; ANTUNES, F.; CERENCIO, M. M.; DANTAS, L.E.P.B.T.; MARCOS, H.L.; SOUZA, E.; TANI, G. Retrato dos professores de

Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, p. 418-428, 2008. Disponível em:
<<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/viewArticle/1361>>. Acesso em: 29 nov. 2010.

TORRI, D.; ALBINO, B. S.; VAZ, A. F. Sacrifícios, sonhos, indústria cultural: retratos da educação do corpo no esporte escolar. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.33, n.3, p. 499-512, set/dez, 2007.

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.

TRESCA, R. P.; DE ROSE JR, D. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolas praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 8, n. 1, p. 9-13, 2000.

TRIVIÑOS, A. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa da educação. São Paulo: Atlas, 1994.

TRUDEL, P.; GILBERT, W. Coaching and Coach Education. In: KIRK, D.; MACDONALD, D.; O'SULLIVAN, M. **The Handbook of Physical Education**. London: Sage Publications, 2006. p. 531-554.

TUBINO, M. J. G. **Teoria geral do esporte**. São Paulo: IBRASA, 1987.

_____. Uma visão paradigmática das perspectivas do esporte para o início do século XXI. In: MOREIRA, W. W. (Org.) **Educação física & esportes**. Perspectivas para o século XXI. Campinas: Papirus, 1992. p. 45-61.

_____. **O Esporte no Brasil** – do período colonial aos nossos dias. São Paulo: IBRASA, 1996.

_____. O esporte educacional como uma dimensão social do fenômeno esportivo no Brasil. In: Conferência Brasileira de Esporte Educacional. **Memórias: conferência brasileira de esporte educacional**. Rio de Janeiro: Editora Universidade Gama Filho, 1996. p.9-16.(b)

_____. **Dimensões sociais do esporte**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **As teorias da Educação Física e do Esporte** – uma abordagem epistemológica. Barueri: Manole, 2002.

TUBINO, M. J. G. et al. **Telecurso 2000: Educação para o Esporte**. São Paulo: Globo, 2000.

TUBINO, M.; GARRIDO, F.; TUBINO, F. Dicionário **Enciclopédico Tubino do Esporte**. Rio de Janeiro: SENAC, 2006.

TURPIN, J. A. P. **La competición en el ámbito escolar: um programa de intervención social**. 2002. 276 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Departamento de Didática General e Didáticas Específicas – Universidade de Alicante, Alicante, 2002.

UBERABA. Lei Municipal nº 10.031/2006. Disponível em:
<<http://www.uberaba.mg.gov.br:8080/portal/acervo/portavoz/arquivos/2009/781%20-%2030-12-2009.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2014.

- UNESCO. Conseil Internationale d'Education Physique et Sport (CIEPS). **Manifesto Mundial do Esporte**. Paris: 1968.
- VALENTINI, N. C.; RUDISILL, M. E. Orientação de metas e contexto para a maestria: uma revisão de pesquisas contemporâneas e considerações para intervenções. **Estudos de Psicologia**, Campinas, n. 23, v.2, p. 159-171, abr./jun. 2006.
- VALLERAND, R. Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. **Advances in Experimental and Social Psychology**, Champaign, v. 29, p. 271-360, 1997.
- VALLERAND, R. J.; LOSIER, G. F. An integrative analysis of intrinsic and extrinsic motivation in sport. **Journal of Applied Sport Psychology**, Indianápolis, v. 11, p. 142-169, 1999.
- VALLERAND, R. J.; ROUSSEAU, F. Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise: A review using the hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. In: SINGER, R. N.; HAUSENBLAS, H. A.; JANELLE, C. M. (Eds.). **Handbook of sport psychology**. 2 ed. New York: John Wiley, 2001. p. 389-416.
- VANECK, M.; CRATTY, B. J. **Psychologie sportive et compétition**. Paris: Editions Universitaires, 1990.
- VENDITTI JR, R.; SOUSA, M. A. Tornando o “jogo possível”: reflexões sobre a pedagogia do esporte, fundamentos dos jogos desportivos coletivos e a aprendizagem. **Pensar a prática**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 47-58, 2008.
- WALLING, M. D.; DUDA, J. L. Goals and their associations with beliefs about success in and perceptions of the purposes of Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, n.14, p.140-156, 1995.
- WALLING, M. D.; DUDA, J. L.; CRAWFORD, T. The relationship between goal orientations and positive attitudes toward sport and exercise among young athletes. In: **Annual Meeting of the Association for the Advancement of Applied Sport Psychology**, Colorado Springs, CO, 1992.
- WEIGAND, D. et al. Motivational climate in sport and physical education: the role of significant others. **European Journal of Sport Science**, Cologne, v. 1, n. 4, p. 1-13, 2001.
- WEINBERG, G. R.; GOULD, D. **Fundamentos da Psicologia do Esporte e do Exercício**. Trad. Maria Cristina Monteiro. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- WEINECK, J. **Treinamento ideal**. São Paulo: Manole, 1999.
- WEINER, B. An attribution theory of achievement motivation and emotion. **Psychological Review**, Washington, D. C., v. 92, n. 3, p. 548-573, 1985.
- WEISS, M. Social interferences on children-s psychosocial development in youth sports. In: MALINA, R.; CLARK, M. (Ed.). **Youth sports**. Perspectives for a new century. Coaches Choice, 1999. p. 109-126.
- WILLIS, J; CAMPBELL, L. **Exercise psychology**. Champaign: Human Kinetics, 1992.
- WINTERSTEIN, P. J. A motivação para a atividade física e para o esporte. In: DE ROSE JR, D. e colaboradores. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 256p. p. 77-87.

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

WITTER, G. P., LOMONACO, J. F. B. **Psicologia da aprendizagem**. São Paulo: Pedagógica e Universitária, 1984.

WOLCOTT, H. F. **Transforming qualitative data**: description, analysis and interpretation. Thousand Oaks, CA: Sage, 1994.

ZAHARIADIS, P. N.; BIDDLE, S. J. H. **Goals orientation and participation motives in Physical Education and sport: their relationships in English schoolchildren.**

2000. Disponível em:

<http://www.athleticinsight.com/vol21ss1/childrens_issue_home.htm>. Acesso em 18 de junho de 2014.

ANEXOS

ANEXO A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

I - DADOS DE IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO DA PESQUISA OU RESPONSÁVEL LEGAL

1. DADOS DO INDIVÍDUO

Nome completo

Sexo ☐ Masculino

☐

Feminino

RG

Data de nascimento

Endereço completo

CEP

Fone

e-mail

2. RESPONSÁVEL LEGAL

Nome completo

Natureza (grau de parentesco, tutor, curador, etc.)

Sexo ☐ Masculino

☐

Feminino

RG

Data de nascimento

Endereço completo

CEP

Fone

e-mail

II - DADOS SOBRE A PESQUISA CIENTÍFICA

1. Título do Projeto de Pesquisa

O clima motivacional nas práticas pedagógicas do esporte educacional

2. Pesquisador Responsável

Aline Dessupoio Chaves / Osvaldo Luiz Ferraz

3. Cargo/Função

Aluna do Doutorado / Professor Doutor

4. Avaliação do risco da pesquisa:

☒

RISCO MÍNIMO

☐

RISCO BAIXO

☐

RISCO MÉDIO

☐

RISCO MAIOR

(probabilidade de que o indivíduo sofra algum dano como consequência imediata ou tardia do estudo)

5. Duração da Pesquisa

01 (um) mês

III - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO INDIVÍDUO OU SEU REPRESENTANTE LEGAL SOBRE A PESQUISA, DE FORMA CLARA E SIMPLES, CONSIGNANDO:

1. Justificativa e os objetivos da pesquisa;

A prefeitura municipal de Uberaba – MG criou um programa intitulado PROETI – Programa de Educação em Tempo Integral que atende alunos da rede pública oferecendo atividades esportivas e culturais. Embora tenha uma estrutura invejável à maioria das escolas públicas do país: quatro quadras poliesportivas, duas quadras de areia, três piscinas, pista de skate, salas específicas para aulas de danças e lutas marciais, número expressivo de profissionais disponíveis, participação em eventos competitivos, etc.; acreditamos que isto não seja suficiente para garantir um clima ambiental desejável para a prática esportiva.

Este estudo pretende, portanto, investigar a forma como o Esporte Educacional vem sendo ensinado no PROETI, assim como a orientação do clima motivacional das aulas e dos alunos e, desta forma, compreender as variáveis que influenciam o ambiente de aprendizagem.

3. Desconfortos e riscos esperados:

Não haverá qualquer custo aos participantes e, em hipótese alguma, sofrerá qualquer desconforto ou risco. Sua identidade não será revelada.

4. Benefícios que poderão ser obtidos:

Poderá auxiliar no desenvolvimento de uma prática pedagógica que não só objetive a formação esportiva, através do ensino dos fundamentos e táticas da modalidade, mas que possa, também, despertar e desenvolver as relações interpessoais e a motivação para o esporte, assim como formação educativa e humana.

IV - ESCLARECIMENTOS DADOS PELO PESQUISADOR SOBRE GARANTIAS DO SUJEITO DA PESQUISA:

1. É importante ressaltar que você, participante desta pesquisa, terá acesso às informações sobre os procedimentos, riscos e benefícios relacionados à pesquisa a qualquer momento que desejar, inclusive para esclarecer eventuais dúvidas.

2. Você poderá retirar seu consentimento em participar do estudo, a qualquer momento, sem prejuízo algum.

3. Ressaltamos que os dados colhidos serão utilizados somente como instrumentos da pesquisa e de divulgação científica, no qual é garantido a confidencialidade, o sigilo e a privacidade do participante, ou seja, suas identidades não serão reveladas.

4. Como se trata de questionário, entrevista e observação, não se espera riscos à saúde física decorrentes da pesquisa.

V - INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE INTERCORRÊNCIAS CLÍNICAS E REAÇÕES ADVERSAS.

PESQUISADOR RESPONSÁVEL

Profª. Ms. Aline Dessupoio Chaves – fone (34) 9812-7785 / email: alinedessupoio@hotmail.com

Prof. Dr. Osvaldo Luiz Ferraz – fone (11) 3091-2128 / email: olferraz@usp.br

VI - OBSERVAÇÕES COMPLEMENTARES

--

VII - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto em participar do presente Projeto de Pesquisa.

Uberaba, ____/____/____

assinatura do sujeito da pesquisa

ou responsável legal

assinatura do pesquisador

(carimbo ou nome legível)

ANEXO B - INSTRUMENTO – ALUNO FUTSAL

O CLIMA MOTIVACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPORTE EDUCACIONAL

Data de Nascimento: _____

Sexo: (1) Feminino (2) Masculino

Professor: _____

Turma: _____

Há quanto tempo pratica futsal no CEMEA? _____

Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa ou Ego traduzido, adaptado e validado por Hirota (2006)

Marque um “X” em cada frase:

1 = discordo muito, 2 = discordo, 3 = neutro, 4 = concordo e 5 = concordo muito

Eu me sinto o mais bem sucedido no esporte quando...

1	Eu sou o único habilidoso para jogar	1	2	3	4	5
2	Aprender uma nova habilidade me faz querer praticar mais	1	2	3	4	5
3	Jogo melhor do que meus amigos	1	2	3	4	5
4	Os outros não jogam tão bem quanto eu	1	2	3	4	5
5	Aprendo alguma coisa legal de fazer	1	2	3	4	5
6	Os outros se atrapalham e eu não	1	2	3	4	5
7	Aprendo um novo movimento depois de treinar muito	1	2	3	4	5
8	Eu realmente me esforço muito no treino	1	2	3	4	5
9	Eu marco a maioria dos gols	1	2	3	4	5
10	Algo que eu aprendo me faz querer continuar a praticar mais	1	2	3	4	5
11	Eu sou o melhor	1	2	3	4	5
12	Aprendo e faço corretamente um novo movimento	1	2	3	4	5
13	Faço o melhor que posso	1	2	3	4	5

ANEXO C - INSTRUMENTO – ALUNO GA

O CLIMA MOTIVACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPORTE EDUCACIONAL

Data de Nascimento: _____

Sexo: (1) Feminino (2) Masculino

Professor: _____

Turma: _____

Há quanto tempo pratica ginástica artística no CEMEA? _____

Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa ou Ego traduzido, adaptado e validado por Hirota (2006)

Marque um “X” em cada frase:

1 = discordo muito, 2 = discordo, 3 = neutro, 4 = concordo e 5 = concordo muito

Eu me sinto o mais bem sucedido no esporte quando...

1	Eu sou o único habilidoso para realizar os movimentos	1	2	3	4	5
2	Aprender uma nova habilidade me faz querer praticar mais	1	2	3	4	5
3	Realizo os movimentos da ginástica melhor do que meus amigos	1	2	3	4	5
4	Os outros não realizam os movimentos tão bem quanto eu	1	2	3	4	5
5	Aprendo alguma coisa legal de fazer	1	2	3	4	5
6	Os outros se atrapalham e eu não	1	2	3	4	5
7	Aprendo um novo movimento depois de treinar muito	1	2	3	4	5
8	Eu realmente me esforço muito no treino	1	2	3	4	5
9	Eu tenho a melhor nota na maioria das vezes	1	2	3	4	5
10	Algo que eu aprendo me faz querer continuar a praticar mais	1	2	3	4	5
11	Eu sou o melhor	1	2	3	4	5
12	Aprendo e faço corretamente um novo movimento	1	2	3	4	5
13	Faço o melhor que posso	1	2	3	4	5

ANEXO D - INSTRUMENTO – ALUNO NATAÇÃO

O CLIMA MOTIVACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPORTE EDUCACIONAL

Data de Nascimento: _____

Sexo: (1) Feminino (2) Masculino

Professor: _____

Turma: _____

Há quanto tempo pratica natação no CEMEA? _____

Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa ou Ego traduzido, adaptado e validado por Hirota (2006)

Marque um “X” em cada frase:

1 = discordo muito, 2 = discordo, 3 = neutro, 4 = concordo e 5 = concordo muito

Eu me sinto o mais bem sucedido no esporte quando...

1	Eu sou o único habilidoso para nadar	1	2	3	4	5
2	Aprender uma nova habilidade me faz querer praticar mais	1	2	3	4	5
3	Nado melhor do que meus amigos	1	2	3	4	5
4	Os outros não nadam tão bem quanto eu	1	2	3	4	5
5	Aprendo alguma coisa legal de fazer	1	2	3	4	5
6	Os outros se atrapalham e eu não	1	2	3	4	5
7	Aprendo um novo movimento depois de treinar muito	1	2	3	4	5
8	Eu realmente me esforço muito no treino	1	2	3	4	5
9	Eu chego primeiro na maioria das vezes	1	2	3	4	5
10	Algo que eu aprendo me faz querer continuar a praticar mais	1	2	3	4	5
11	Eu sou o melhor	1	2	3	4	5
12	Aprendo e faço corretamente um novo movimento	1	2	3	4	5
13	Faço o melhor que posso	1	2	3	4	5

ANEXO E - INSTRUMENTO – ALUNO VOLEIBOL

O CLIMA MOTIVACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPORTE EDUCACIONAL

Data de Nascimento: _____

Sexo: (1) Feminino (2) Masculino

Professor: _____

Turma: _____

Há quanto tempo pratica voleibol no CEMEA? _____

Questionário do Esporte de Orientação para Tarefa ou Ego traduzido, adaptado e validado por Hirota (2006)

Marque um “X” em cada frase:

1 = discordo muito, 2 = discordo, 3 = neutro, 4 = concordo e 5 = concordo muito

Eu me sinto o mais bem sucedido no esporte quando...

1	Eu sou o único habilidoso para jogar	1	2	3	4	5
2	Aprender uma nova habilidade me faz querer praticar mais	1	2	3	4	5
3	Jogo melhor do que meus amigos	1	2	3	4	5
4	Os outros não jogam tão bem quanto eu	1	2	3	4	5
5	Aprendo alguma coisa legal de fazer	1	2	3	4	5
6	Os outros se atrapalham e eu não	1	2	3	4	5
7	Aprendo um novo movimento depois de treinar muito	1	2	3	4	5
8	Eu realmente me esforço muito no treino	1	2	3	4	5
9	Eu marco a maioria dos pontos	1	2	3	4	5
10	Algo que eu aprendo me faz querer continuar a praticar mais	1	2	3	4	5
11	Eu sou o melhor	1	2	3	4	5
12	Aprendo e faço corretamente um novo movimento	1	2	3	4	5
13	Eu faço o melhor que posso	1	2	3	4	5

APÊNDICES

APÊNDICE A - INSTRUMENTO – PROFESSOR

O CLIMA MOTIVACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPORTE EDUCACIONAL

Data de Nascimento: _____ Sexo: (1) Feminino (2) Masculino
Turma (s): _____
Modalidade: _____

Grau de instrução (Especifique a área)

- (1) superior:
- (2) especialização:
- (3) mestrado:
- (4) doutorado:
- (5) outro (s):

Foi ex-atleta de alguma modalidade esportiva? (1) Sim (2) Não

Qual? _____ Durante quanto tempo? _____

Nível: (1) Regional (2) Estadual (3) Nacional (4) Internacional

Há quanto é professor da modalidade no CEMEA? _____

Roteiro de entrevista:

- 1) O que você faz para motivar seus alunos?
- 2) Como você sabe que seu aluno está motivado?
- 3) O que você trabalha na sua aula de esporte?
- 4) Você incorpora aspectos educacionais em sua aula? Dê exemplos.

APÊNDICE B - INSTRUMENTO – Observação

O CLIMA MOTIVACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPORTE EDUCACIONAL

Professor: _____

Turma: _____

Data: _____

Modalidade: _____

QUADRO 1 – CRITÉRIOS DE COMPORTAMENTO

Comportamento	Definição	Frequência	Total
Participação	Incentiva a participação dos alunos na atividade, propõe atividades em que as regras otimizem a participação de todos.		
Inclusão	Permite que alunos impossibilitados participem das atividades, mesmo que seja com uma função diferente de executante.		
Cooperação	Promove ações conjuntas para a realização de objetivos comuns durante a prática esportiva, como conceber a vitória como uma conquista coletiva.		
Coeducação	Atividades para que sexos diferentes, raças diferentes, graus de riqueza distanciados, etnias diversas, participem com o mesmo grau de envolvimento.		
Corresponsabilidade	Proporciona situações estimulantes de desenvolvimento da independência, autonomia e liberdade, como a participação na construção da atividade ou regra, na resolução de problemas durante a aula.		
Desenvolvimento Esportivo	Utiliza técnicas e táticas da modalidade, como grau de complexidade coerente com a iniciação esportiva, para dar condições para que os alunos aumentem suas potencialidades para a prática do esporte.		
Desenvolvimento do Espírito Esportivo	Propõe atividades que aborde o respeito aos códigos, regras, dirigentes e companheiros, além da formação de uma atitude desejável dentro e fora do Esporte.		

APÊNDICE C - INSTRUMENTO – Observação

O CLIMA MOTIVACIONAL NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DO ESPORTE EDUCACIONAL

Professor: _____

Turma: _____

Data: _____

Modalidade: _____

Quadro 1 – A orientação do clima motivacional e as dimensões do TARGET

TOT AL	FREQUEN CIA	ORIENTAÇÃ O PARA A APRENDIZA GEM	DIMENSÃO S DO TARGET	ORIENTAÇÃ O PARA A PERFORMA NCE	FREQUEN CIA	TOT AL
		Desafiadoras e diversificadas	Tarefa (Task)	Falta de desafios e variedade		
		As crianças têm escolhas e desempenham papéis de liderança	Autoridade (Authority)	As crianças não participam dos processos de tomada de decisão		
		Privado e baseado no progresso individual	Reconhecim ento (Recognition)	Público e baseado na comparação social		
		Aprendizagem cooperativa e promoção de interação com pares	Agrupament o (Grouping)	Formação de grupos baseada na competência		
		Baseada no domínio das tarefas e melhora individual	Avaliação (Evaluation)	Baseada na vitória ou na superação do desempenho dos outros		
		Tempo ajustado de acordo com as capacidades individuais	Tempo (Timing)	Tempo de aprendizagem uniforme para todos		