Article

Motivação no Contexto das Aulas de Educação Física e da Prática de Esporte na População Jovem

Motivation in the Context of Physical Education Classes and Sports Practice in the Young Population

Dartagnan Pinto Guedes

[1]*Centro de Pesquisa em Ciências da Saúde. Universidade Norte do Paraná, Brasil*

RESUMEN

O objetivo do presente artigo de revisão é difundir conhecimentos associados à motivação para aulas de educação física e prática de esporte. No primeiro momento são abordadas aproximações conceituais que facultam entender os conceitos vinculados aos motivos e à motivação direcionados especificamente para aulas de educação física e prática de esporte. Na sequência, são abordados os dois modelos teóricos mais frequentemente empregados na identificação dos perfis de motivação: Teoria das Metas de Realização e Teoria da Autodeterminação. A expectativa é que a publicação possa oferecer importantes informações sobre os indicadores motivacionais relacionados à adesão para aulas de educação física no ensino básico e para prática de esporte, o que poderá contribuir, de forma significativa, para ampliação de novos conhecimentos na área, tornando-se, por sua vez, em uma nova opção no auxílio de futuros estudos sobre o tema, além de auxiliar em ações de intervenção que favoreçam a educação em saúde no contexto escolar e a promoção da saúde na população em geral.

El objetivo del presente artículo de revisión es difundir conocimientos asociados a la motivación para clases de educación física y práctica de deporte. En el primer momento se abordan aproximaciones conceptuales que permiten entender los conceptos vinculados a los motivos ya la motivación dirigidos específicamente para clases de educación física y práctica de deporte. En consecuencia, se abordan los dos modelos teóricos más frecuentemente empleados en la identificación de los perfiles de motivación: Teoría de las Metas de Realización y Teoría de la Autodeterminación. La expectativa es que la publicación pueda ofrecer importantes informaciones sobre los indicadores motivacionales relacionados a la adhesión para clases de educación física en la enseñanza básica y para práctica de deporte, lo que podrá contribuir de forma significativa a la ampliación de nuevos conocimientos en el área, a su vez, en una nueva opción en el auxilio de futuros estudios sobre el tema, además de auxiliar en acciones de intervención que favorezcan la educación en salud en el contexto escolar y la promoción de la salud en la población en general.

Palabras Clave: Programas de Ensino; Atividade Física; Treino Esportivo; Adesão; Abandono; Promoção da Saúde

ABSTRACT

The purpose of this review article is to disseminate knowledge associated with motivation for physical education classes and sports practice. In the first moment conceptual approaches are presented that allow to understand the concepts

related to motives and motivation specifically directed to physical education classes and sports practice. In the sequence, the two theoretical models most frequently used in the identification of the motivation profiles are addressed: Achievement Goal Theory and Self-Determination Theory. The expectation is that the publication may provide important information on motivational indicators related to adherence to physical education classes in basic education and sports practice, which may contribute significantly to the expansion of new knowledge in the area, in turn, in a new option to help future studies on the subject, besides helping in intervention actions that favor health education in the school context and the promotion of health in the population in general.

Keywords: Teaching Programs; Physical Activity; Sports Training; Adherence; Dropout; Health Promotion

Frequentemente, depara-se com as indagações:

Por que alguns escolares se empenham nas atividades propostas e valorizam os conteúdos abordados nas aulas de educação física, enquanto outros procuram se esquivar e evitar este componente curricular?

Por que alguns atletas jovens alcançam níveis elevados de desempenho esportivo somente quando recebem algo em troca, enquanto outros apresentam bons resultados independentemente de qualquer outra razão que não seja a realização pessoal?

As respostas a essas indagações podem estar relacionadas a um amplo espectro de selecionados fatores socioculturais e ambientais; contudo, atributos específicos de ordem psicológica relacionados aos motivos e à motivação deverão receber atenção especial.

A principal finalidade do presente artigo de revisão é difundir conhecimentos associados à motivação para aulas de educação física e prática de esporte, que poderão contribuir para o aprimoramento e a ampliação de novos conhecimentos na área, tornando-se incentivo para futuros estudos sobre o tema, além de auxiliar em ações de intervenção que favoreçam a promoção da saúde e do bem-estar da população jovem.

Motivos versus motivação

Apesar de ambas as expressões se mostrarem similares e apresentarem alguns elementos em comum, o significado dos motivos para aulas de educação física e prática de esporte não deve ser considerado com conotação idêntica a motivação. Em termos epistemológicos, motivo é derivado de vocábulo em latim *motivus* (o que impele), ao passo que motivação tem sua origem no vocábulo *motus*, particípio passado de *movere* (impelir), que traduz a ideia de movimento. Assim, entende-se motivo como a razão, a necessidade ou o propósito que impulsiona alguém a agir de determinada maneira, ou que dá origem e reafirma a propensão para assumir comportamento específico. Em contrapartida, motivação relaciona-se aos estímulos e aos sentimentos que levam alguém a colocar em prática os motivos selecionados para alcançar determinado objetivo, em dada situação temporal (Pintrich & Schunk, 2002).

Portanto, o conceito relacionado ao motivo resulta de um processo mental, por consequência de um *cariz cognitivo*. Desta forma, assume-se que os motivos resultam das concepções individuais estabelecidas a partir de aprendizagens e experiências acumuladas, em consonância com o contexto sociocultural que se está inserido. Por sua vez, motivação é um processo direcionado ao possível entendimento e intervenção na definição dos motivos. Em sendo assim, os motivos são determinantes direcionais do comportamento em questão, ou seja, um aspecto importante da motivação, mas não a própria motivação.

De outra forma, os motivos são respostas vinculadas especificamente às razões que levam alguém a realizar uma tarefa em particular ou assumir determinado comportamento. Logo, devem ser consideradas construções hipotéticas determinadas por expectativas aprendidas mediante experiências acumuladas ao longo do tempo. Em contrapartida, complementarmente, toda atividade tem origem em uma energia geradora de forças ou dinamismos, que impulsionam e incitam seus protagonistas, e é regulada pelo grau de motivação. Portanto, em síntese, a motivação pode ser entendida como a *direção* e a *intensidade* do esforço que o indivíduo realiza e pelo qual é levado a agir ou a ficar frente à determinada situação. A direção do esforço refere-se à busca, à aproximação ou à atração pela situação específica, enquanto a intensidade refere-se à dimensão – maior ou menor – e à frequência com que a energia é investida na situação (Weinberg & Gould, 2011).

No âmbito da psicologia direcionada ao campo da educação física e do esporte, as abordagens procuram conceituar a motivação sob três orientações típicas: a visão centrada no participante, a visão centrada na situação e a visão interacional. De acordo com a *visão centrada no participante*, o comportamento motivacional orienta-se primariamente de acordo com as características individuais, como a personalidade, as necessidades e os objetivos do indivíduo. A *visão centrada na situação* sustenta que o nível de motivação é determinado principalmente pelas condições e influências do

meio ambiente.

Contudo, no momento, a orientação mais aceita pelos especialistas da área é a *visão interacional*, em que se assume o modo como indivíduo e situação interagem. Assim, neste contexto, faz-se necessário analisar as diferenças individuais em situações variadas, ou seja, não se aconselha compreender o comportamento do aluno nas aulas de educação física ou do atleta jovem sob conceitos rígidos, considerando-se que este varia conforme o histórico de vida e as contingências do ambiente.

Motivação intrínseca e extrínseca

A motivação também pode ser considerada como intrínseca e extrínseca. Ambas as modalidades de motivação vêm sendo amplamente estudadas, e a compreensão das particularidades inerentes a cada uma delas tem propiciado um acúmulo relevante de informações que contribui para aclarar aspectos, por vezes obscuros, relacionados à atuação do profissional de educação física. Por décadas as duas modalidades distintas de motivação foram foco de interesse dos especialistas na área e, especialmente no que se refere à motivação intrínseca, inúmeros estudos foram realizados visando conhecer as consequências externas diante de comportamentos intrinsecamente motivados, sobretudo quando estes são recompensados.

A motivação intrínseca é estreitamente associada aos construtos de competência e autonomia, caracterizada pela participação livre e voluntária em uma atividade específica. O conceito de motivação intrínseca está relacionado à tendência natural para buscar novidades e desafios, assim como para obter e exercitar as próprias capacidades. A motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo essencial para o desenvolvimento individual e autorrealização (Ryan & Deci, 2000).

O predomínio da motivação intrínseca torna-se bastante evidente quando se realiza uma atividade em particular pelo prazer e satisfação em realizá-la, de forma desapegada. Os jovens intrinsecamente motivados realizam uma atividade porque estão interessados em usufruir da própria atividade. Nesse sentido, a motivação intrínseca refere-se à escolha e à realização de determinada atividade por sua própria causa, por ser interessante, atraente ou, de alguma forma, por diversão.

Esta relevância da atividade para quem a realiza, aliada com a satisfação obtida, são alguns dos aspectos mais salientes dos jovens motivados intrinsecamente, além da busca por novidade, entretenimento, satisfação da curiosidade, entre outros. Assim, a motivação intrínseca pode ser explicada como uma disposição natural e espontânea, que impulsiona a buscar e o enfrentamento desafios.

Observação importante neste aspecto é que o jovem pode manifestar-se intrinsecamente motivado em determinado momento, enquanto outros não. Além disso, nem todos são motivados intrinsecamente para qualquer atividade, significando isso que os jovens estabelecem uma relação com a atividade em si, dando a entender que o envolvimento intrínseco não é uma manifestação de traços de personalidade, mas sim um estado vulnerável das condições socioculturais e ambientais.

A motivação intrínseca se relaciona estreitamente com o conceito de *flow*, ou estado em que se está de tal maneira comprometido com a tarefa ou o comportamento que nada mais parece ter importância. Neste caso, a atenção está tão fortemente voltada para a tarefa ou o comportamento em curso, que provoca um elevado grau de gratificação e desafio, uma sensação de *flow*. A concentração, nesse estado, é intensa e bastante satisfatória e a realização da tarefa ou comportamento assumido causa enorme sensação de prazer (Csikszentmihalvi, 2008).

Esta situação psicológica, definida como *experiência de flow*, quando vivenciada apresenta algumas características típicas. Destaca-se o *senso de controle* sobre a ação em questão, o que é claramente perceptível em atividades de lazer em geral, considerando-se que, nesse estado, está afastada a preocupação de eventual insucesso. Outra característica é a *perda da autoconsciência*, que envolve um estreitamento na interação com a tarefa ou o comportamento, provocando, desse modo, um sentimento de unidade e identidade com os elementos fundamentais para sua realização. De modo geral, esta sensação causa satisfação e oferece oportunidades significativas para a ação de *flow*, favorecendo, ainda, constante desenvolvimento de aptidões e habilidades.

Além destes aspectos, existem outros elementos que caracterizam o *flow*, como a articulação na transição de um pensamento para o outro, a unificação de pensamentos, emoções e intenções, a fluência da ação e da consciência, o alto nível de esforço e a alteração no sentido do tempo. As atividades que incluem essas experiências são extremamente gratificantes e realizadoras, a ponto de os jovens quererem vivenciá-las por si mesma, sem a preocupação com o que as atividades lhes darão em troca. Assim, o estado de *flow* pode ser considerado como importante fonte para a motivação intrínseca.

Em contrapartida, a motivação extrínseca refere-se à realização de uma atividade para alcançar algum resultado externo, devendo este tipo de motivação ser considerado para trabalhar em resposta a algo externo à atividade em questão, por exemplo, para obter reconhecimento ou recebimento de recompensas materiais ou sociais, para atender comando e pressão de outras pessoas, ou ainda para demonstrar algum tipo de competência ou habilidade. Contrastando com a motivação intrínseca, a motivação extrínseca diz respeito à realização de uma atividade para atingir meta específica ou para adquirir benefícios que conduzem a um determinado resultado esperado. Assim, a motivação intrínseca é tida como autônoma, enquanto a motivação extrínseca se relaciona com controle externo (Ryan & Deci, 2000).

Até recentemente, informações disponibilizadas pelos primeiros estudos e que envolviam ambas as modalidades de motivação apontavam para a existência de uma compreensão unitária subjacente, assumindo o pressuposto de que a motivação intrínseca e a motivação extrínseca apresentavam variações apenas quanto à intensidade de participação na atividade. Neste sentido, se, por um lado, a motivação intrínseca era caracterizada pelo envolvimento na atividade em si e pelo prazer em sua realização, por outro, na motivação extrínseca a atividade era utilizada como meio para obter recompensas externas almejadas ou para se afastar de eventos não pretendidos. Ainda, resultados positivos de desempenho estavam associados à motivação intrínseca e, de modo geral, a motivação extrínseca era abordada como contraponto à motivação intrínseca.

No entanto, ao assumir evidências mais atualizadas sobre o tema, a classificação dicotômica da motivação com componentes excludentes intrínseco e extrínseco, pode restringir acentuadamente a identificação e a compreensão do perfil motivacional do individuo na realização de uma atividade (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). De fato, proporção acentuada daquilo que move o jovem a realizar uma atividade pode ser regulada por razões extrínsecas e, ainda assim, um envolvimento satisfatório pode ser obtido, sendo este envolvimento, inclusive, semelhante ao obtido mediante atividades motivadas intrinsecamente. Neste contexto, o aspecto a ser ressaltado refere-se à qualidade da motivação, o que depende fundamentalmente do nível de internalização das regulações externas. Quanto maior a internalização observada, mais elevada é a qualidade motivacional.

Conceitualmente, internalização diz respeito a possibilidade de transformar e assimilar valores e regulações externas em processos de regulação interna e, por sua vez, aproximar-se da motivação intrínseca (Ryan & Deci, 2000). Assim, durante o processo de internalização, por exemplo, atividades que inicialmente são consideradas desinteressantes, na sequência, podem tornar-se em atividades úteis para o jovem, graças a seu próprio controle, o que implica em maior integração social e intrapsíquica.

Em vista disso, a classificação dicotômica foi revista por estudiosos da motivação, os quais atestaram que considerar a motivação extrínseca apenas como uma orientação controlada externamente é insuficiente, excessivamente simplista e reduz a compreensão da complexidade que a envolve. Advogam que possam existir diferentes níveis de regulação da motivação extrínseca, concebendo-se o jovem como capaz de integrar e internalizar valores ou exigências externas ao *self*. Neste caso, não estaria sendo contestada a importância da internalização para a motivação intrínseca; entretanto, reforça-se que é inadequado querer assegurar que o comportamento extrinsecamente motivado não possa apresentar traços de internalização (Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006).

Modelos teóricos associados à motivação

A motivação é tratada basicamente por um agrupamento de teorias. Em tese, as teorias de motivação procuram explicar os princípios norteadores que regem o perfil motivacional que alguém possa apresentar para aderir e/ou se manter em uma atividade específica. Neste sentido, são encontradas na literatura inúmeras opções de teorias com esta finalidade, em um espectro que varia desde modelos que atribuem ao jovem posição mecanicista como a de um ser passivo sujeito às influências do meio, até modelos em uma perspectiva marcadamente cognitiva-social que destacam o papel ativo do jovem como agente da ação através da interpretação subjetiva do contexto de execução (Weinberg & Gould, 2011).

De maneira unânime, as teorias de motivação recorrem fundamentalmente aos fatores de ordem intrínseca e extrínseca para tentar explicar qualquer associação com o comportamento motivado. Cada uma das perspectivas teóricas procura analisar tanto as implicações que levam o jovem a se identificar com a educação física e o esporte, quanto as causas de sua rejeição. Apesar de cada teoria se ocupar de diferentes temas, todas elas são complementares e de suma importância para compreender o perfil motivacional do jovem e a relação com sua participação efetiva nas aulas de educação física e na prática de esporte. Neste sentido, as teorias de motivação que mais têm contribuído para compreensão da motivação no contexto da educação física e do esporte têm sido a Teoria das Metas de Realização – *Achievement Goal Theory* (Nicholls, 1984; 1992) e a Teoria da Autodeterminação – *Self-Determination Theory* (Deci & Ryan, 1985; 2000), ambas representativas das modernas teorias de motivação social-cognitiva.

Teoria das Metas de Realização

De acordo com a teoria das metas de realização, quando expostos em contextos de rendimento os jovens julgam sua

competência para apresentar resultados e, subjetivamente, definem seus êxitos e fracassos, mediante duas perspectivas básicas: orientação para o ego e orientação para a tarefa (Nicholls, 1984; 1992). Portanto, a concepção de competência, foco central desta teoria, também assume função preponderante na motivação para a realização da tarefa, ou seja, a forma como os jovens orientam seus objetivos direcionados à realização da tarefa deverá demonstrar impacto significativo na direção, na intensidade e na persistência da atividade.

Em termos gerais, esta concepção teórica preconiza que, em contexto de realização, os jovens comportam-se com objetivo de demonstrar, antes de tudo, tanto a si mesmos como a outros, competência, ou evitar demonstrar incompetência. Isto faz com que desejem, por um lado, obter êxito, pelo fato disso significar elevada competência, e, por outro lado, procuram evitar o fracasso, em razão disso indicar baixa competência.

Na perspectiva da orientação para a tarefa, os níveis de competência e a dificuldade da atividade são julgados por critérios auto referenciados, ou seja, em relação à percepção que o jovem possa ter sobre o seu próprio conhecimento e capacidade. Quando isto acontece, quanto mais difícil parece ser a atividade, mais o alcance de êxito é indicativo de elevada competência. Ainda, como um maior esforço conduz a uma aprendizagem mais aprimorada, o que é indicativo de maior capacidade, quanto maior for o esforço para atingir níveis de maestria na tarefa, maior é a percepção de competência.

Por sua vez, na perspectiva da orientação para o ego, a aprendizagem é uma base insuficiente para a percepção de competência, considerando-se que os níveis de competência e a dificuldade da atividade são julgados por critérios normativos, ou seja, em função do desempenho dos outros. Quando isto acontece, o nível de dificuldade e a demonstração de alta competência exigem o êxito nas atividades em que os outros falham, consequentemente, a capacidade do jovem é inferida por comparação interpessoal do desempenho e do esforço. Nesta situação, o jovem até pode aprender pelo esforço ou pelo domínio de uma tarefa que foi pessoalmente mais desafiadora, mas isso não significa que não continue a falhar na demonstração de competência. Na verdade, quando mais esforço e tempo forem necessários para dominar algo, comparativamente com o esforço e o tempo que os outros necessitam, menor competência deverá ser percebida pelo jovem.

Em regra, jovens orientados para a tarefa visam auto superação, domínio e refinamento de habilidades e estão preocupados com a demonstração da aprendizagem e com o domínio da tarefa. Essa meta dirige o comportamento de realização quando a aprendizagem e o domínio são considerados como importantes. As metas estabelecidas são compatíveis com as capacidades disponíveis. Esses jovens são caracterizados pela maior necessidade de realização, por acreditarem em seus próprios esforços e por serem otimistas. Por sua vez, jovens orientados para o ego apresentam-se motivados por fatores extrínsecos, por exemplo, busca de *status* ou reconhecimento social, e mostram-se preocupados com a comparação de sua capacidade com a de outros, com intuito de superá-los.

Embora tenha sido originalmente desenvolvida para o contexto da educação, a teoria das metas de realização rapidamente evoluiu para uso em outras áreas de atuação, tornando-se em importante abordagem teórica direcionada inclusive à análise da motivação para as aulas de educação física e para a prática de esporte. O próprio idealizador da teoria propôs parâmetros conceituais para estudo das metas de orientação (tarefa e ego) para colocar em evidência as características que são comuns às atividades acadêmicas e ao esporte, sugerindo, assim, que possam existir conceitos equivalentes ou paralelos entre ações intelectuais e esportivas (Biddle & Mutrie, 2001).

A teoria das metas de realização é alicerçada na perspectiva sociocognitiva que analisa a forma como alguém desenvolve e processa seus pontos de vista a respeito da realização em diversos contextos sociais. Em vista disso, o papel central desta abordagem está não só na forma como é interpretada a realização, mas também na forma como se percebe o contexto social em que se opera. Neste particular, o envolvimento em uma situação particular é determinado por fatores de dois tipos: disposicionais (pessoais) e situacionais (ambientais). De outra forma, a orientação das metas de realização e a percepção do clima motivacional do contexto de realização são duas dimensões da motivação que interagem entre si e influenciam o comportamento.

As orientações motivacionais, ou fatores disposicionais, vão depender das primeiras experiências de socialização; daí que a orientação das metas pode ser influenciada pelo clima motivacional, ou por fatores situacionais, que são induzidos por outros significados, por exemplo, pais/família, professores/treinadores, colegas/amigos de escola/treino. Por outras palavras, a percepção do clima motivacional induzido por outros significados também pode influenciar o esforço, a persistência, as cognições, as emoções e o comportamento do jovem no contexto das aulas de educação física e do esporte (Ntoumanis & Biddle, 1999).

Figura 1 - *Esquematização da Teoria das Metas de Realização*

Os primeiros esforços para compreender e identificar a estrutura situacional dos objetivos subjacentes à teoria das metas de realização ocorreram no âmbito da educação, mais concretamente no clima motivacional da sala de aula, embora as primeiras ligações da temática com o contexto da educação física e do esporte tenham surgido logo na sequência. Nesta ocasião foram identificadas diferenças teóricas entre o que se designou de clima motivacional para *maestria* (orientação

para a t*arefa*) e para a *performance* (orientação para o e*go*).

No âmbito da educação, as diferenças básicas entre as duas percepções foram fundamentadas em questões relacionadas às diferentes formas de avaliação das práticas dos alunos, na presença ou não de comparação social, na existência e na distribuição de castigos e/ou recompensas e na qualidade das relações interpessoais promovidas em cada clima motivacional. No contexto da educação física e do esporte a percepção de um clima motivacional para *maestria* tem sido associada a padrões motivacionais adaptativos, como é o caso de estratégias efetivas de aprendizagem, atitude positiva perante a atividade e aumento do esforço. Por outro lado, a percepção de um clima motivacional para a *performance* tem sido associada a padrões motivacionais mal adaptativos, com destaque para falta de competência, falta de motivação, diminuição do esforço e baixa persistência na atividade (Biddle & Mutrie, 2001).

Importante estudo de revisão reunindo informações disponibilizadas na literatura sobre os correlatos do clima motivacional na prática de esporte por jovens assinalou que as percepções de climas motivacionais para *maestria* (orientação para a tarefa) têm sido relacionadas com aspectos de maior divertimento, satisfação e afetos positivos, crença no esforço como causa do sucesso no esporte, auto avaliação na melhoria da prestação, utilização de estratégias de *coping* adaptativas, menor propensão para o esgotamento psicológico e abandono da atividade, maior percepção de *feedback* positivo e suporte social, maior percepção de competência, relações interpessoais mais positivas, maior preocupação com normas éticas e valores sociais, maior atendimento às regras da atividade e menor agressividade para com os outros. Em outra direção, as percepções de climas motivacionais para *performance* (orientação para o ego) têm sido relacionadas com aspectos de mais elevada ansiedade, maior preocupação relacionada à prestação, crença de que a capacidade é um determinante da realização, maior nível de abandono, maior quantidade de conflitos interpessoais, percepção de competência quanto às normas, maior percepção de *feedback* negativo baseado no castigo, menor suporte social e funcionamento moral disfuncional.

As orientações motivacionais são fundamentadas de forma ortogonal, o que significa que não atuam de forma independente ou excludente. Portanto, é possível o jovem demonstrar uma orientação baixa e outra elevada, e vice-versa, assim como baixas ou elevadas orientações simultaneamente para a tarefa e para o ego. Neste sentido, não se aprimora um tipo de orientação a expensas do outro tipo de orientação, o que remete a concepção de que para aprimorar o clima motivacional torna-se necessário intervir em ambas as orientações.

A orientação para a tarefa está, teoricamente, relacionada aos indicadores de motivação intrínseca, considerando-se que, neste caso, o jovem está motivado sem necessidade de recompensas externas ou exposição a ameaças, sendo a principal recompensa a realização da atividade em si mesma. Pelo contrario, a orientação para o ego está relacionada aos indicadores de motivação extrínseca. O jovem orientado para o ego está extrinsecamente motivado, em razão de conceber a aprendizagem como um meio para alcançar reconhecimento público por sua superioridade.

Teoria da Autodeterminação

A Teoria da Autodeterminação é uma macroteoria organísmica-dialética da motivação humana, idealizada por Edward Deci e Richard Ryan na década de 1970, com a finalidade de compreender os elementos da motivação intrínseca e extrínseca, e os fatores relacionados com sua promoção. A Teoria da Autodeterminação assume o pressuposto de que todo ser humano é ativo e auto motivado, com tendência inata para o desenvolvimento e o crescimento psicológico, que o faz procurar desafios de forma a estimular e a aprimorar suas capacidades. Entretanto, interações quanto à qualidade das relações pessoais, à natureza individual, à característica da tarefa ou da atividade em questão e ao ambiente social podem apoiar ou contrariar, fortalecer ou prejudicar essa natureza; por sua vez, alguns indivíduos podem passar a agir de forma passiva ou hostil, ou ainda comportar-se de maneira participativa ou, ao contrário, alienada diante de tal potencialidade (Deci & Ryan, 1985; 2000).

Nesta perspectiva teórica, todo ser humano é internamente constituído por algumas necessidades psicológicas consideradas como sustentadoras de uma relação efetiva e saudável com o ambiente. De acordo com a Teoria da Autodeterminação, estas necessidades psicológicas são autonomia, competência e pertencimento, e a satisfação dessas necessidades torna-se indispensável para desenvolver a sensação de bem-estar e de apoio para a concretização das tendências naturais para o crescimento e a integração do organismo com seu ambiente.

Ainda, a Teoria da Autodeterminação tornou-se uma abordagem psicológica que se opôs frontalmente a uma das principais correntes teóricas que predominava até então, o Behaviorismo, que, essencialmente, acreditava na relação funcional entre condições de estímulos e comportamento. A contraposição da Teoria da Autodeterminação à teoria behaviorista baseia-se no argumento de que jovens motivados intrinsecamente precisam, inevitavelmente, sentir-se competentes e autodeterminados, e que os comportamentos intrinsecamente motivados são independentes de consequências operacionalmente separados.

O propósito primordial da Teoria da Autodeterminação está concentrado na analise do grau em que as condutas humanas

podem tornar-se volitivas ou autodeterminadas, isto é, o quanto o jovem realiza suas ações em um nível elevado de reflexão e se compromete com as ações de maneira voluntária, por sua própria escolha. Dessa forma, o jovem pode ser motivado intrínseca ou extrinsecamente para tentar satisfazer suas necessidades e assim atingir a autodeterminação.

Importante destacar que, apesar do ser humano estar naturalmente dotado de motivação intrínseca, evidências disponibilizadas vão no sentido de que esta propensão necessita de condições de suporte. Assim, a Teoria da Autodeterminação não se preocupa com o que causa a motivação intrínseca, mas sim com as condições contextuais e sociais que facilitam ou prejudicam o processo natural de auto motivação.

Para explicitar como se processa o comportamento motivado a partir da Teoria da Autodeterminação foram elaboradas quatro miniteorias, cada uma com foco específico, as quais, quando examinadas de modo coordenado, permitem a compreensão do amplo espectro que constitui a motivação humana: (a) Teoria das Necessidades Básicas; (b) Teoria da Avaliação Cognitiva; (c) Teoria das Orientações de Causalidade: e (d) Teoria da Integração Organísmica.

Teoria das Necessidades Básicas
As necessidades psicológicas básicas, definidas pelos construtos de autonomia, competência e relação social, são de fundamental importância para entendimento da Teoria da Autodeterminação. Em linhas gerais, as necessidades psicológicas básicas são consideradas inatas, universais e essenciais para otimização do funcionamento das tendências naturais voltadas ao crescimento e à integração, assim como também para o desenvolvimento social e o bem-estar (Ryan, 1991).

Os construtos que integram as necessidades psicológicas básicas constituem-se em mediadores que deverão influenciar nos principais tipos de motivação (extrínseca e intrínseca) que, por sua vez, exercerão influência sobre a personalidade do jovem. A medida que as necessidades psicológicas básicas são satisfeitas, os jovens tendem a atuar mais eficazmente devendo desenvolver-se de maneira saudável; em contrapartida, se as necessidades psicológicas básicas não são satisfeitas, os jovens tendem a apresentar evidências de disfunção ou um funcionamento comprometido.

Especificamente com relação à necessidade psicológica associada à autonomia, esta compreende os esforços do jovem para ser o agente, estar na origem de suas ações com intuito de determinar o próprio comportamento. Ou seja, refere-se ao desejo do jovem de organizar ele mesmo suas experiências e comportamentos, o que constitui a base da Teoria da Autodeterminação. Sem diminuir a importância das outras duas necessidades psicológicas básicas, a autonomia se converte em aspecto essencial para um funcionamento psicológico saudável. A importância do comportamento autônomo reflete na importância que o jovem oferece aos comportamentos que realiza baseando-se em um interesse intrínseco na tarefa ou na atividade.

Aspecto primordial referente à necessidade de autonomia diz respeito ao *locus*, que se refere ao local de origem da ação, interno ou externo. Em outras palavras, representa o grau em que o jovem acredita que sua vida se encontra sob seu próprio controle ou sob o controle de outros. O jovem é considerado autônomo quando percebe um *locus* de causalidade interno (origem interna da ação), sente um alto nível de liberdade e baixa pressão e visualiza a possibilidade de escolha no decorrer de suas tarefas ou atividades. Também, estabelece suas próprias metas, projetando as ações que serão necessárias para a consecução deste propósito, avalia constantemente estas ações, verificando acertos e erros resultantes do processo.

Por outro lado, em relação ao *locus* de causalidade externo, o jovem com este tipo de percepção crê que o bom ou o ruim que lhe acontece está determinado pelo acaso, pela sorte ou pelo poder de pressão dos demais. Neste caso, o jovem se percebe como uma espécie de *marionete*, cultivando sentimentos de fraqueza, ineficácia ou obrigação perante as diversas situações que lhe são apresentadas, sendo-lhes, desse modo, desviada a atenção com consequente prejuízo da motivação intrínseca.

Entretanto, torna-se imperativo ressaltar o caráter variável do *locus* de causalidade. Ou seja, o *locus* de causalidade não se posiciona de modo uniforme, perene ou contínuo, fixo em um extremo interno ou externo, de modo inalterável. Isto quer dizer que, em determinadas situações, o jovem pode perceber-se em um nível intermediário entre o *locus* de causalidade interno e o externo.

A necessidade de competência refere-se à necessidade do jovem sentir-se hábil na tarefa ou na atividade que realiza, perceber-se capaz de alcançar aquilo a que se propõe e mostrar segurança, confiança e eficiência para realizar as ações vinculadas ao comportamento. Neste sentido, quando o jovem percebe que possui capacidade que lhe permita desempenhar as ações de maneira adequada, planeja seus objetivos de forma mais clara criando estilos mais adaptativos para desenvolver-se na tarefa ou na atividade. Isto leva o jovem a buscar desafios ótimos para suas capacidades e a tentar manter e melhorar suas habilidades.

Apesar de sua contribuição para um comportamento intrínseco, considerando-se que este favorece uma reciprocidade em

relação à ação exercida, o sentimento de competência, por si só, não é suficiente para promover a motivação intrínseca. Neste sentido, a presença da percepção de autonomia torna-se indispensável, assumindo o pressuposto de que esta necessidade traz consigo a valorização da sensação de liberdade pessoal e o sentimento de responsabilidade por um desempenho competente. Entretanto, destaca-se que a competência não é uma habilidade alcançada, mas sim, um sentimento de confiança e efetividade na ação.

A terceira necessidade psicológica básica diz respeito à relação social e se refere ao esforço para relacionar-se e preocupar-se com o outro e, de modo concomitante, sentir que o outro tem uma relação autêntica consigo. Portanto, é uma necessidade de estar em comunhão segura em relação aos integrantes do seu meio, de se socializar. Esta necessidade específica apoia-se em duas dimensões: sentir-se aceito e ficar mais próximo do outro.
Sentir-se parte de um contexto, pertencer a este ambiente, pode ser considerado como pano de fundo para a satisfação das outras duas necessidades (autonomia e competência). A necessidade de relacionar-se com outras pessoas, ter comportamentos efetivos diante de outros e receber retroalimentação positiva é aspecto psicológico fundamental de desenvolvimento do jovem. Essa necessidade psicológica básica também leva em consideração as preocupações com o bem-estar, a segurança e a unidade dos membros de uma comunidade.

Necessidades básicas	Descrição
Autonomia	Necessidade de autodeterminação e controle dos resultados. Promove esforços de auto atualização.
Competência	Necessidade de se sentir competente em determinada área. Promove esforços de aumento de competência.
Relação Social	Necessidade de relacionamento interpessoal. Promove esforços de relacionamento.

Quadro 1. *Necessidades psicológicas básicas.*

Quando o contexto da tarefa ou da atividade propicia suporte às necessidades de autonomia, competência e relação social, o jovem sente-se satisfeito e envolve-se ativamente no processo, possibilitando, assim, a manutenção ou o aumento da motivação intrínseca. Ainda, o apoio do contexto facilita a interiorização e a integração da motivação extrínseca, visto tender mais a satisfazer do que a frustrar as necessidades psicológicas básicas. Entretanto, se o contexto da tarefa ou da atividade é falho, bloqueador ou essencialmente dissonante dessas necessidades, possivelmente poderá provocar consequências psicológicas prejudiciais.

As necessidades psicológicas básicas apresentam três funções importantes. A primeira diz respeito à própria alimentação e realimentação de uma base teórica que possibilita a identificação dos fatores facilitadores ou atenuadores dos processos naturais, tanto a motivação intrínseca quanto a internalização de valores do ambiente social. A segundapermite identificar os elementos necessários para a motivação e o comportamento, não apenas para o desempenho, mas também para o desenvolvimento psicológico saudável. E a terceirafornece uma base para o planejamento de sistemas sociais, no contexto da educação física e do esporte (Ryan & Deci, 2002). Portanto, é fundamental o entendimento integral das necessidades psicológicas básicas dos jovens, pois assim pode impulsionar o progresso das atividades, ser causa de interação e de desenvolvimento que propiciam maior vitalidade e satisfação.

Satisfazer em alto nível as necessidades psicológicas básicas tende a incrementar a participação da motivação intrínseca na tarefa ou na atividade, enquanto frustrações e decepções levam consigo o aparecimento de traços associados à motivação extrínseca. É importante salientar a correlação e integração entre as três necessidades psicológicas básicas, estando-se ciente de que o fortalecimento de cada uma se dá a partir da satisfação das restantes.

A Teoria das Necessidades Básicas vem sendo amplamente utilizada para explicar os antecedentes motivacionais que podem determinar diferentes atitudes e comportamentos no contexto da educação física e do esporte, como é o caso do esforço (Taylor, Ntoumanis, Standage & Spray, 2010), da concentração (Standage, Duda & Ntoumanis, 2005), do prazer (Gråstén, Jaakkola, Liukkonen, Watt & Yli-Piipari, 2012), do aborrecimento (Cox & Ullrich-French, 2010), do afeto positivo (Mouratidis, Vansteenkiste, Lens & Sideridis, 2008) e do desenvolvimento de comportamentos positivos (Sánchez-Oliva, Leo, Amado, Cuevas & García-Calvo, 2013).

Teoria da Avaliação Cognitiva

Segunda miniteoria, que integra a atual proposição da Teoria da Autodeterminação, a Teoria da Avaliação Cognitiva contribui com abordagens relacionadas aos eventos externos, como por exemplo, recompensas, elogios, *feedback* e outros, na variabilidade da motivação intrínseca. Concentra-se nas necessidades fundamentais de autonomia e competência, e propõe diferentes constructos que ajudam a explicar e a predizer o nível de motivação intrínseca do jovem.

A subteoria propõe que sejam levados em consideração os contextos interpessoal e intrapessoal na promoção da autonomia e da competência. O contexto *interpessoal* está relacionado à ação de três eventos: o *primeiro* é informativo, fornecedor de *feedback* importante, em ocasiões em que existe a possibilidade de escolha; o *segundo* refere-se aos eventos controladores que refletem pressões relativas às expectativas de desempenho; e o *terceiro* são os eventos amotivadores, que não proporcionam qualquer tipo de informação adequada acerca da competência ou do *locus de* causalidade. De outro lado, o contexto intrapessoal é caracterizado pelo interesse e aprendizagem "espontânea".

A Teoria da Avaliação Cognitiva tem como função primordial analisar como as condições socioculturais tendem a potencializar ou a enfraquecer a motivação intrínseca, ocupando, assim, papel complementar à Teoria das Necessidades Básicas, que se incumbe de explicar a origem natural do envolvimento na tarefa ou na atividade (Reeve, Deci & Ryan, 2004). Ademais, quando as condições do contexto são contrárias à percepção de autonomia ou de competência, pode haver prejuízo para a motivação intrínseca e impedir o crescimento psicológico do jovem.

Especialmente até a década de 1970, as abordagens eram conduzidas sob a perspectiva behaviorista, que enfatizava o uso de recompensas como meio de controle do comportamento. Entretanto, importantes estudos experimentais mostraram que, em tarefas ou atividades inicialmente interessantes, na sequência, por causa da oferta de recompensas pela sua realização, a motivação tende a diminuir (Lepper, Henderlong & Gingras, 1999). A princípio, essa mudança de paradigma gerou controversas importantes; contudo, desde então, inúmeros outros estudos têm fornecido apoio adicional para constatações tangíveis de que recompensas extrínsecas minam a motivação intrínseca.

O uso frequente de recompensas com intuito de atingir objetivos, especialmente no contexto da educação física e do esporte, seja por meio de notas, bens materiais, viagens, prêmios, ou incentivos verbais ou sociais, como elogios ou maior atenção por parte do professor/treinador, têm sido alvo constante de estudiosos da área. Nestes casos, tem sido apontado que recompensas, sejam de quais tipos forem, enfraquecem ou destroem o interesse intrínseco do aluno ou do atleta jovem, tornando a motivação uma mera *negociaçã*, em que o professor/treinador precisa estar constantemente provido de *recursos de gratificação*, com propósito de atender às necessidades do aluno/atleta jovem.

Em sendo assim, este tipo constante de relacionamento mercadológico entre professor/treinador e aluno/atleta jovem aumenta bastante a chance de, na sequência, frustrar o interesse e o envolvimento do aluno ou do atleta jovem na tarefa ou na atividade em questão, diferentemente de quando não existe o uso de recompensas. Se o interesse e o envolvimento do aluno ou do atleta jovem com a tarefa ou a atividade, incluindo seu esforço e dedicação, estão sendo controlados por reforçador externo (notas, prêmios, bens materiais ou elogios, entre outros), na ausência deste haverá grande possibilidade de extinção daquele comportamento. Ainda, neste caso, o jovem se torna menos autônomo ou autodeterminado, sendo incapaz de sustentar sua motivação baseado no prazer ou nos sentimentos positivos que poderiam resultar da tarefa ou da atividade em si, ou seja, da motivação intrínseca.

Em tal situação, as recompensas desempenham papel aniquilador da motivação intrínseca, da criatividade e da flexibilidade cognitiva, pois, oferecida indiscriminadamente, mesmo sob situações em que o jovem esteja motivado a realizar determinada tarefa ou atividade, o induz a entendê-la de modo instrumental, isto é, se faz tal tarefa ou atividade recebe tal retribuição. Esse procedimento, fundamentado na barganha e na pressão, justifica-se, em parte, pela crença na força dessa estratégia como única forma de motivação, além do fato de que sua implementação pode ocorrer de um modo simples, prático e facilmente reconhecido.

Em contrapartida, existe a possibilidade das recompensas externas se definirem como potentes motivadores, não tão contraproducentes, desde que usadas em circunstâncias específicas e de modo conveniente. Aspectos positivos na atribuição de recompensas são identificados quando estas sinalizam os progressos efetivos observados na tarefa ou na atividade. Exemplo concreto deste modelo de recompensa consiste no elogio, quando inesperado e decorrente da aquisição de nova habilidade ou conhecimento. Esta atitude propicia a consolidação de um sentimento de eficácia e ainda, promove a autodeterminação que, juntos, sustentam o interesse e inibem a necessidade de recompensas. A ressalva para este tipo de recompensa está na forma de apresentação, o que deve ocorrer de modo simples, moderado, criativo e adequado ao desempenho, utilizando-se basicamente linguagem não-controladora e individualmente, considerando-se que interessa unicamente àquele que a merece. Este elogio, respeitadas estas premissas, tornar-se-á, então, importante informação da qual dispõe o jovem sobre sua competência e sua evolução.

Ao aprofundar a compreensão dos efeitos das recompensas, identificam-se dois aspectos funcionais relacionados aos eventos externos: controlador e informacional. No aspecto controlador, os eventos externos exercem forte pressão sobre o jovem, exigindo certo desempenho ou comportamento. Esses eventos externos promovem um *locus* de causalidade externo,

influenciando negativamente a percepção de autonomia. Já, os aspectos informacionais referem-se ao *feedback* sobre o desempenho do jovem de forma não controladora. Neste caso, assumem-se dois tipos de *feedback*: o positivo e o negativo. O *feedback* positivo refere-se à informação afirmativa sobre a competência, aumentando, assim, a percepção de competência do jovem. Em oposição, o *feedback* negativo refere-se à forma de comunicação relacionada à incompetência, diminuindo a percepção de competência e, consequentemente, prejudica a motivação intrínseca.

Teoria das Orientações de Causalidade

A *Teoria da Orientação de Causalidade*, terceira subteoria componente da Teoria da Autodeterminação, destina-se a explicar diferenças individuais nas orientações pessoais para um comportamento autodeterminado ou controlado, acrescentando a dimensão da personalidade à macroteoria. Nas duas miniteorias anteriores – *Teoria das Necessidades Básicas* e *Teoria da Avaliação Cognitiva* – é possível observar que a satisfação das necessidades psicológicas básicas promove o envolvimento natural nas tarefas ou nas atividades e que os fatores ambientais podem interferir na potencialização ou na fragilização da motivação intrínseca. No caso da Teoria da Orientação de Causalidade, constata-se o acréscimo de novo elemento de análise, que tem a ver com a personalidade do jovem, ampliando, desse modo, ainda mais a proposição da Teoria da Autodeterminação (Reeve, Deci & Ryan, 2004).

As orientações de causalidade são aspectos relativamente duradouros do jovem e se caracterizam como a origem da regulação e do grau de livre determinação de suas condutas. Neste sentido, são descritos três tipos de orientações causais que guiam a regulação do jovem: orientação de autonomia, orientação de controle e orientação impessoal.

A orientação de autonomia inclui aqueles jovens que apresentam alto grau de capacidade de escolha, de iniciação e regulação da conduta, com predomínio de *locus* de controle interno. Neste caso, tais jovens organizam suas ações, baseando-se em suas metas e interesses pessoais, e se encontram intrinsecamente motivados.

Diferentemente, a orientação de controle predomina quando os jovens realizam a conduta porque acreditam que devem fazê-la. Esses jovens percebem como papel importante as recompensas externas, os prazos para realizar a tarefa ou a atividade e a vigilância para motivar-se.

Por sua vez, quando existe predomínio da orientação impessoal, os jovens consideram que são incapazes de regular suas condutas de forma confiável para conseguir os resultados esperados e, dessa forma, se sentem incompetentes para dominar as situações. Invariavelmente, a orientação impessoal está relacionada com sentimentos depressivos ou elevados graus de ansiedade.

Orientação	Atitude	Descrição
Autonomia	*"Faço o que gosto"*	Orientação para a autodeterminação com menor controle por recompensas externas. O jovem tem maior auto iniciativa e assume grande responsabilidade na regulação dos seus comportamentos.
Controle	*"Faço o que tenho que fazer"*	Orientação para as recompensas externas em que os benefícios e os prêmios são mais importantes do que aquilo que se quer para si. O jovem seleciona e interpreta os acontecimentos controladores e ajusta o seu comportamento.
Impessoal	*"Faço o que está destinado a fazer"*	O jovem acredita que a situação esta fora do seu controle e que a realização de suas intenções é uma questão de sorte/destino. Sente-se confortável em ambiente familiar e tende a adotar padrões e rotinas estabelecidas.

Quadro 2. *Diferentes tipos de orientações de causalidade.*

As orientações de causalidade refletem a dimensão da autodeterminação da personalidade, isto é, jovem com histórico pessoal baseado na satisfação das necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relação social) tende a ter uma orientação de causalidade para autonomia. Entretanto, jovem motivado por regulações externas (recompensas e pressões externas) apresentam orientação de causalidade externamente controlada.

Teoria da Integração Organísmica

A Teoria da Integração Organísmica, última miniteoria que compõe a Teoria da Autodeterminação, postula que o comportamento motivado deva ser considerado mediante uma taxonomia em que a motivação se estrutura na forma de um *continuum* que compreende diferentes graus de autodeterminação da conduta. Inicialmente, o *continuum* apresenta a amotivação (ausência de intenção para agir), passando pelos quatro tipos de motivação extrínseca progressivamente auto reguladas, até alcançar a motivação intrínseca, ou seja, da forma menos autodeterminada para a forma mais autodeterminada (Ryan & Deci, 2002).

A visualização da motivação extrínseca ao longo do *continuum* manifesta a possibilidade de um comportamento extrinsecamente motivado tornar-se autodeterminado. Isso pode acontecer de forma não sucessiva, significando, desse modo, que a regulação não está condicionada a percorrer todo o caminho e em um mesmo sentido, como sugerido pelo *continuum*, para que a ação se torne autodeterminada. Assim, o *continuum* motivacional afasta a concepção dualista da motivação extrínseca versus motivação intrínseca – Figura 2.

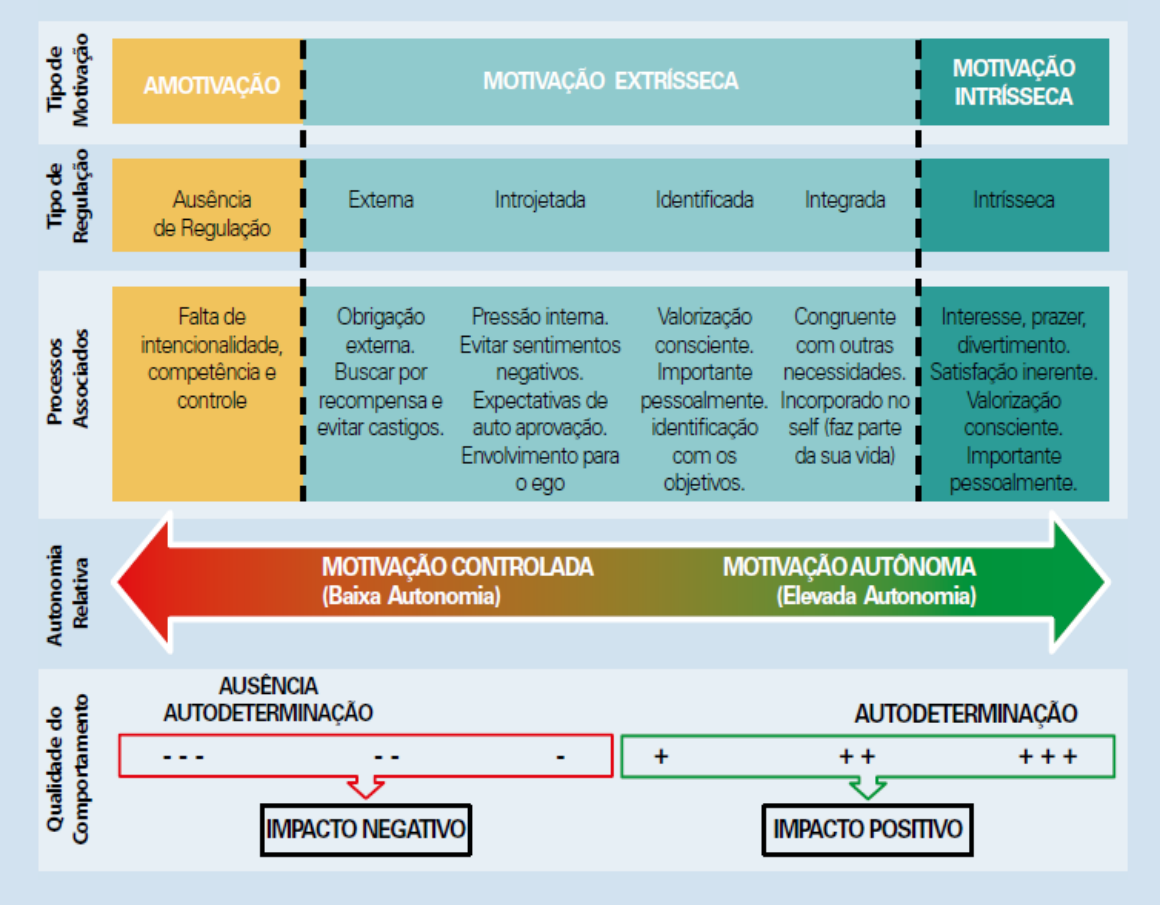

Figura 2 *– Continuum da autodeterminação destacando os tipos de motivação com seus estilos de regulação, locus de causalidade e processos correspondentes (Adaptado de Ryan & Deci, 2007).*

A amotivação é caracterizada pela ausência de motivação e corresponde ao grau mais baixo de autodeterminação. Refere-se, ainda, à falta de intencionalidade para agir e se produz quando o jovem não valoriza a tarefa ou a atividade e não se sente competente para realizá-la. O jovem percebe inexistência de contingência entre as ações e os resultados; logo, não consegue eleger algum motivo para iniciar ou permanecer na tarefa/atividade em questão. Devido a isso, rapidamente chega ao limite de abandonar a tarefa ou a atividade. Neste caso, como exemplo no contexto da educação física e do esporte, considera-se que o jovem se encontra predominantemente amotivado quando frequenta as aulas de educação física ou pratica esporte sem propósito, experimenta afetos negativos como apatia, incompetência, depressão e não busca objetivos afetivos, sociais ou materiais.

Por sua vez, a motivação extrínseca pode ser definida como conjunto variado de comportamentos que são realizados com propósito de receber algum benefício ou recompensa. Neste caso, este tipo de motivação se apresenta em quatro formas de regulações:

- Regulação externa: forma mais básica de motivação extrínseca, caracterizada por ser não-autônoma e o comportamento controlado pela busca de recompensas, pela satisfação de exigências ou para evitar eventuais punições. Esta forma de regulação depende da presença contínua de uma monitorização e reforço externo, podendo ser verificada em situações em que o jovem frequenta as aulas de educação física ou pratica esporte porque "os outros dizem o que deve fazer" ou porque "o professor, a família ou os amigos o pressionam".

- Regulação introjetada: também denominada de introjeção ou regulação auto executada, refere-se ao tipo de motivação extrínseca em que a regulação é mais afetiva do que cognitiva, envolvendo basicamente a resolução de impulsos conflituosos em que os comportamentos resultam de pressões internas, como culpa e ansiedade, ou desejo de obter reconhecimento social. O *locus* de controle ainda é externo e o jovem exerce pressão sobre si mesmo para regular seu comportamento. Neste sentido, assume-se que o jovem está motivado de forma introjetada quando relata que frequenta aulas de educação física ou pratica esporte para sentir-se bem consigo mesmo, sentindo-se ansioso e culpado, caso não o faça.

- Regulação identificada: neste caso a conduta passa a ser mais valorizada e o jovem a julga suficientemente importante, realizando-a livremente mesmo que a tarefa ou a atividade não seja agradável. Neste sentido, o comportamento é motivado fundamentalmente pela apreciação dos resultados e dos benefícios da participação na tarefa ou na atividade. Quando o jovem se envolve em uma tarefa ou atividade que por si só não desperta interesse, mas que mesmo assim julga importante porque o ajuda a alcançar objetivos pessoais, está-se diante da regulação identificada do comportamento, por exemplo, quando se frequentam as aulas de educação física ou se busca a prática de esporte com ênfase na prevenção de doenças ou aprimoramento da aptidão física. Neste caso, o jovem pode até considerar a tarefa/atividade desagradável ou desinteressante, mas, mesmo assim se motiva pelos benefícios que eventualmente poderia estar acumulando.

- Regulação integrada: último estágio de regulação da motivação extrínseca, definida como a forma mais autodeterminada ou autônoma de motivação extrínseca de um comportamento. A integração ocorre quando o jovem avalia a conduta e atua em congruência com seus valores e suas necessidades. Apesar da regulação integrada compartilhar muitas das qualidades da motivação intrínseca, a regulação do comportamento é extrínseca em razão da tarefa ou da atividade em questão ainda ser desempenhada com vista à concretização de objetivos pessoais, e não pelo prazer e satisfação advindos do seu envolvimento. Pode-se assumir, como exemplo, o caso do jovem que frequenta as aulas de educação física ou pratica esporte por reconhecer sua importância na adoção de um estilo de vida mais saudável.

Concluindo o *continuum* da autodeterminação, encontra-se a motivação intrínseca, definida pelo interesse, divertimento, satisfação e prazer que se experimentam ao realizar-se a tarefa ou a atividade, sem receber uma gratificação externa por isso. Considera-se que a motivação intrínseca tem origem nas necessidades psicológicas de competência, autonomia e relação social, de modo que o engajamento na tarefa ou na atividade em si constitui o objetivo e a gratificação, levando também a sensações de competência e auto realização. Exemplificando, pode-se assumir que o jovem está motivado intrinsecamente quando relata que frequenta aulas de educação física ou pratica esporte pelo prazer que proporciona e porque é divertido.

Aspecto importante da conduta intrinsecamente motivada é que o interesse pela tarefa ou atividade e as necessidades de competência e auto realização persistem mesmo após ter sido alcançada a meta. Ademais, pode-se adotar uma perspectiva multidimensional na análise da motivação intrínseca. Especificamente, os três tipos de motivação intrínseca definidas são: (a) motivação intrínseca para o conhecimento; (b) motivação intrínseca para o aperfeiçoamento; e (c) motivação intrínseca para a vivência em situações estimulantes (Vallerand, 1997).

Motivação intrínseca para o conhecimento relaciona-se com diversos construtos, entre outros, como exploração, curiosidade, objetivo de aprendizagem e necessidade de conhecer e compreender, em que o jovem se compromete na tarefa ou na atividade pelo prazer e satisfação que experimenta enquanto procura aprender. Por exemplo, jovens nas aulas de educação física ou envolvidos na prática de esporte que são motivados intrinsecamente para descobrir novas técnicas de execução de um gesto motor pelo prazer de aprenderem algo novo.

Motivação intrínseca para o aperfeiçoamento é caracterizada pela busca de maximizar a execução das ações, em que o

jovem se compromete na tarefa ou na atividade enquanto procura aprimorar ou superar a si mesmo. Um exemplo é quando os jovens, nas aulas de educação física ou nas seções de treino esportivo, procuram realizar ações motoras com algum grau de dificuldade, de forma a maximizar a execução técnica e a sentir satisfação pessoal pelo feito.

Motivação intrínseca para a vivência em situações estimulantes ocorre quando o jovem busca realizar a tarefa, ou participar da atividade, com finalidade de experimentar sensações associadas aos seus próprios sentidos. Por exemplo, a vivência de situações de *flow*, prazer e divertimento nas aulas de educação física e na prática de esporte.

Ainda, na perspectiva da Teoria da Integração Orgânica destacam-se os processos de interiorização e integração, em que o jovem interioriza as diferentes regulações e as assimila por intermédio do ego, experimentando maior autonomia na ação. Os diferentes tipos de regulação constituem o chamado *locus de causalidade percebido*, que é relacionado com o *locus* de controle (externo ou interno), constituindo-se em um indicador dos distintos níveis de autonomia da conduta. Em geral, o *locus de causalidade percebido* é dimensionado mediante os variados tipos de razões ou motivos para se comprometer em um comportamento social.

Convém destacar a diferenciação central entre a motivação autônoma, que incorpora a motivação intrínseca e a motivação extrínseca com regulações integrada e identificada, e a motivação controlada, que incorpora a motivação extrínseca com regulações introjetada e externa. No primeiro caso, quando autonomamente motivado, o jovem rege seus comportamentos por decisão e vontade própria e vivencia sentimentos de auto aprovação. No segundo caso, quando é controladamente motivado, o jovem rege seus comportamentos por determinações externas e vivencia situações de pressão para pensar, sentir ou comportar-se de uma forma particular. Tanto a motivação autônoma, como a motivação controlada, direcionam e influenciam o comportamento do jovem, ao contrário do que ocorre com a amotivação, que revela ausência de processo regulatório. Ainda, é importante salientar que os jovens que regulam intrinsecamente a sua motivação demonstram maior persistência, empenho, esforço e prazer nas tarefas e atividades que realizam.

Considerações Finais

Cada vez são mais numerosos os estudos envolvendo jovens que procuram destacar a relação positiva entre a prática de esporte e uma variedade de indicadores biológicos e psicossociais que repercutem favoravelmente para a qualidade de vida e o bem-estar emocional (Donaldson & Ronan, 2006; Kantomaa, Tammelin, Ebeling, Stamatakis & Taanila, 2015; Klavestrand & Vingard, 2009). Por outro lado, a educação física, enquanto disciplina de escolarização, é o componente curricular responsável pela formação dos jovens para o domínio de habilidades e para a adoção de atitudes positivas direcionadas à aquisição de hábitos saudáveis (Shepard & Trudeau, 2000). Portanto, a predisposição favorável dos escolares para as aulas de educação física deve ser considerada fator preponderante e decisivo no fomento da prática adequada de esporte em idades jovens. Além disso, relatos disponibilizados na literatura referem que experiências positivas vivenciadas pelos jovens nas aulas de educação física podem influenciar futuramente o adulto na adoção de um estilo de vida mais saudável e ativo fisicamente (WHO, 2007).

Contudo, apesar dos benefícios associados à adoção de um estilo de vida fisicamente ativo para a saúde dos jovens, da obrigatoriedade das aulas de educação física durante todo o percurso de escolarização nas escolas brasileiras e do empenho de orgãos e instituições governamentais no sentido de incrementar a prática de atividade física, mormente na infância e na adolescência, proporção significativa de jovens continuam afastados da prática de esporte. Neste sentido, considerar os determinantes de cunho psicológicos relacionados aos motivos e à motivação para as aulas de educação física e à prática de esporte torna-se de fundamental importância para o delineamento e a implantação de intervenções adequadas para o aumento do contigente de jovens ativos fisicamente.

Dentre as diversas aproximações teóricas elaboradas na tentativa de explicar a conduta motivacional no contexto das aulas de educação física e da prática de esporte destacam-se a Teoria das Metas de Realização e a Teoria da Autodeterminação. No entanto, para considerar os pressupostos apresentados por um modelo teórico é necessário dispor de instrumentos de medida capazes de identificar, dimensionar e ordenar os atributos associados. Para atender a essa finalidade são propostos questionários específicos autoadministrados com itens agrupados em fatores de motivos e motivação associados à educação física e ao esporte, equivalentes a determinado elenco de situações e ações previamente concebidas. Neste caso, em seu delineamento o respondente indica o grau de importância que cada item pode ter para levá-lo a frequentar as aulas de educação física ou a praticar esporte, através de escala continua de medida do tipo *Likert*.

Sob essa perspectiva, no momento, encontram-se disponíveis várias opções de questionários com finalidade de analisar os indicadores motivacionais direcionados a esta finalidade. Contudo, reconhece-se que atributos sociais e ambientais, além do contexto cultural em que se está inserido, deverão modular a seleção dos motivos e definir o perfil de motivação para as aulas de educação física e a prática de esporte. Logo, seleção adequada do questionário que melhor atenda a realidade dos respondentes é fundamental para reunir informações que possam verdadeiramente repercutir os componentes motivacionais dos jovens. Particularmente no contexto das aulas de educação física, o *Perceived Locus of Causality* é o

mais conhecido e apontado como referência para uso em diferentes culturas (Goudas, Biddle & Fox, 1994). Com relação ao perfil de motivação para prática de esporte, o questionário de maior aceitação no panorama internacional e o *Behavioral Regulation in Sport Questionnaire* (Lonsdale, Hodge, Rose, 2008).

Tendo-se como população-alvo escolares do ensino básico, estudos disponibilizados na literatura apontam clara tendência direcionada ao perfil de motivação autodeterminado para as aulas de educação física. Todavia, moças, escolares com mais idade, que frequentam os últimos anos de escolarização e escolas na zona urbana apresentam tendências menos autônomas de motivação; logo, explicando eventual desinteresse e, em situação extrema, abandono das aulas de educação física. Também, escolares que mostram condutas de motivação mais autodeterminadas para as aulas de educação física se mostram mais propensos à prática habitual de atividade física (Guedes & Mota, 2016).

Esses achados reforçam a relevância da atuação do professor de educação física, não somente na seleção dos conteúdos programáticos abordados na disciplina, mas também, nos procedimentos pedagógicos empregados nas aulas e, particularmente, nas atitudes assumidas diante da postura dos escolares. Assim, tanto para aumentar as chances dos escolares incorporarem perfil de motivação mais autodeterminado, como para fomentar a adesão à prática habitual de atividade física, é proposto trabalhar com conteúdo não estereotipados direcionados especificamente à competição e, além disso, tratá-los metodologicamente de maneira a incutir-lhes percepção de autonomia, o que deverá implicar não somente em maior prazer e satisfação nas aulas, mas também, em reconhecimento da importância e do significado da disciplina de educação física para sua formação de escolarização. Escolares que não se sentem autônomos diminuem as chances de tomar decisões e assumir iniciativas, e, por consequência, dificilmente conseguem transferir o conteúdo abordado nas aulas para além do ambiente escolar.

Dados editados referentes ao perfil de motivação para a prática de esporte indicam que formas menos autônomas de motivação são identificadas nas moças e em atletas jovens com menos idade. Atletas jovens com experiência em competições internacionais, praticantes de esportes individuais e que relatam treinar em maior volume e por mais tempo tendem a se mostrar mais orientados por fatores internos de motivação, resultando em mais elevada autodeterminação para a prática de esporte. Por outro lado, as moças, os atletas jovens praticantes de esportes coletivos e que atuam somente em competições regionais percebem-se mais amotivados, o que os tornam, por consequência, mais vulneráveis ao abandono da prática de esporte (Guedes & Mota, 2016).

Por fim, chama-se atenção para a necessidade de realizar estudos com delineamentos experimentais similares, mas que tenham acompanhamento longitudinal, na tentativa de chegar a uma melhor compreensão dos fatores e das implicações que podem interferir na definição do perfil de motivação para as aulas de educação física e a prática de esporte.

REFERENCIAS

1. Biddle, S., Mutrie, N. (2001). Psychology of Physical Activity: Determinants, well-being and interventions. *London: Routledge, Taylor & Francis Group.*
2. Cox, A. E., Ullrich-French, S. (2010). The motivational relevance of peer and teacher relationship profiles in physical education. *Psychology of Sport and Exercise, 11(5), 337-344.*
3. Csikszentmihalvi, M. (2008). Flow: The Psychology of Optimal Experience. *New York: Harper Parennial Publishers.*
4. Deci, E., Ryan, R. (1985). Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior. *New York: Plenum Press.*
5. Deci, E., Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry, 11(4), 227-268.*
6. Donaldson, S. J., Ronan, K. R. (2006). The effects of sport participation on young adolescents' emotional well-being. *Adolescence, 41, 369-389.*
7. Goudas, M., Biddle, S. J. H, Fox, K. (1994). Perceived locus of causality, goal orientations and perceived competence in school physical education classes. *British Journal of Educational Psychology, 64, 453-463.*
8. Gråstén, A., Jaakkola, T., Liukkonen, J., Watt, A., Yli-Piipari, S. (2012). Prediction of enjoyment in school physical education. *Journal of Sports Science and Medicine, 11, 260-269.*
9. Guedes, D. P., Mota, J. S. (2016). Motivação: Educação Física, Exercício Físico e Esporte. *Londrina, Paraná: Editora Unopar.*
10. Kantomaa, M. T., Tammelin, T., Ebeling, H., Stamatakis, E., Taanila, A. (2015). High levels of physical activity and cardiorespiratory fitness are associated with good self-rated health in adolescents. *Journal of Physical Activity and Health, 12(2), 266-272.*
11. Klavestrand, J., Vingard, E. (2009). The relationship between physical activity and health related quality of life: a systematic review of current evidence. *Scandinavian Journal of Medicine and Science Sports, 19, 300-312.*
12. Lepper, M. R., Henderlong, J., Gingras, I. (1999). Understanding the effects of extrinsic rewards on intrinsic motivation: uses and abuses of meta-analysis. *Psychological Bulletin, 125(6), 669-676.*
13. Lonsdale, C., Hodge, K., Rose, E. A. (2008). The Behavioral Regulation in Sport Questionnaire (BRSQ): Instrument development

and initial validity evidence. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30, 323-355.*
14. Mouratidis, A., Vansteenkiste, M., Lens, W., Sideridis, G. (2008). The motivating role of positive feedback in sport and physical education: Evidence for a motivational model. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 30(2), 240-268.*
15. Nicholls, J. (1984). Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. *Psychological Review, 91(3), 328-346.*
16. Nicholls, J. (1992). The General and the Specific in the Development and Expression of Achievement Motivation. *En Roberts G. (pp. 31-54). Motivation in Sport and Exercise. Champaign, Illinois: Human Kinetics.*
17. Ntoumanis, N., Biddle, S. (1999). A review of motivational climate in physical activity. *Journal of Sport Sciences, 17, 643-665.*
18. Pintrich, P. R., Schunk, D. H. (2002). Motivation in Education: Theory, Research and Applications. *New Jersey: Merril Prentice Hall.*
19. Reeve, J., Deci, E. L., Ryan, R. M. (2004). Self-determination theory: a dialectical framework for understanding sociocultural influences on student motivation. *En McInerney DM, Van Etten S. (pp. 31-60). Big theories revisited. Greenwich: Information Age Publishing.*
20. Ryan, R. M. (1991). The natures of the self in autonomy and relatedness. *En Strauss J, Goethals GR (pp. 208-238). The self: Interdisciplinary approaches. New York: Springer-Verlag.*
21. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25, 54-67.*
22. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. *En Deci EL, Ryan RM. (pp. 3-33). Handbook of Self-Determination Research. Rochester, NY: Rochester University Press.*
23. Sánchez-Oliva, D., Leo, F. M., Amado, D., Cuevas, R., García-Calvo, T. (2013). Desarrollo y validación del Cuestionario de Apoyo a las Necesidades Psicológicas Básicas en Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 30, 53-71.*
24. Shepard, R., Trudeau, F. (2000). The legacy of physical education: influences on adult lifestyle. *Pediatric Exercise Science, 12, 34-50.*
25. Standage, M., Duda, J. L, Ntoumanis, N. (2005). A test of self-determination theory in school physical education. *British Journal of Educational Psychology, 75(3), 411-433.*
26. Taylor, I. M., Ntoumanis, N., Standage, M., Spray, C. M. (2010). Motivational predictors of physical education students' effort, exercise intentions, and leisure-time physical activity: A multilevel linear growth analysis. *Journal of Sport and Exercise Psychology, 32(1), 99-120.*
27. Vallerand, R. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. *En Zanna M. (pp 271-360). Advances in Experimental Social Psychology. New York: Academic Press.*
28. Vansteenkiste, M., Lens, W., Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist, 41(1), 19-31.*
29. Weinberg, R., Gould, D. (2011). Foundations of Sport and Exercise Psychology. *5th Edition. Champaign: Human Kinetics.*
30. WHO – World Health Organization. (2007). Promoting Physical Activity in Schools: An Important Element of a Health-Promoting School. *Geneva, Switzerland: World Health Organization.*