

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

RUBENS DOS SANTOS JÚNIOR

**A MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES:
uma revisão**

Campinas
2012

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA**

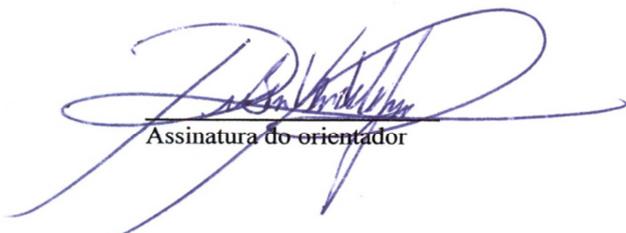
RUBENS DOS SANTOS JÚNIOR

**A MOTIVAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES:
uma revisão**

Trabalho de Conclusão de Curso
(Graduação) apresentado à Faculdade de
Educação Física da Universidade
Estadual de Campinas para obtenção do
título de Bacharel em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO
FINAL DA MONOGRAFIA DEFENDIDA PELO
ALUNO RUBENS DOS SANTOS JÚNIOR, E
ORIENTADA PELO PROF. DR. RUBENS VENDITTI JÚNIOR



Assinatura do orientador

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR ANDRÉIA DA SILVA MANZATO – CRB8/7292
BIBLIOTECA “PROFESSOR ASDRÚBAL FERREIRA BATISTA”
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA - UNICAMP

Santos Junior. Rubens dos.
Sa59m A motivação na educação física e esportes: uma revisão /
Rubens dos Santos Junior. – Campinas, SP: [s.n], 2012.

Orientador: Rubens Venditti Junior.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Faculdade de
Educação Física, Universidade Estadual de Campinas.

1. Motivação. 2. Psicologia do esporte. 3. Educação física. 4.
Esportes. 5. Atividade Física I. Venditti Junior, Rubens. II.
Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação
Física. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: The motivation in physical education and sports: a review.

Palavras-chaves em inglês:

Motivation

Sport psychology

Physical education

Sports

Physical activity

Titulação: Bacharelado em Educação Física

Banca examinadora:

Rubens Venditti Junior [orientador]

Tania Leandra Bandeira

Data da defesa: 31-05-2012

COMISSÃO JULGADORA



Rubens Venditti Júnior
Orientador



Tania Leandra Bandeira
Banca Examinadora

Dedico este trabalho aos meus pais, a todos meus alunos e a minha esposa com muito carinho.

“Cada jogo é composto de duas partes: um jogo exterior e outro interior.

O primeiro é jogado contra um adversário para superar obstáculos externos e atingir um objetivo igualmente fora de nós.

O jogo interior se desenrola na mente do jogador e é jogado contra obstáculos como falta de concentração, nervosismo, ausência de confiança em si mesmo, autocrítica.

Todos os hábitos da mente, enfim, que inibem a excelência do desempenho.”

W.Timothy Gallwey

AGRADECIMENTOS

Momento difícil e de responsabilidade lembrar de todos que em algum momento e/ou situação ajudaram-me nessa longa trajetória escolar. Algumas lembranças ficam mais vivas na memória enquanto outras já me fogem, assim peço desculpas se esquecer de alguém.

Primeiramente agradeço aos meus amigos espirituais por toda ajuda e apoio dedicados nos momentos de dificuldade, quando a única vontade é desistir e abandonar tudo.

Agradeço a todos os meus professores, oficiais e não-oficiais que me ensinaram a respeitar o conhecimento humano e desenvolver minha curiosidade diante da vida.

Aqui aproveito para agradecer por toda ajuda e apoio do Prof. Dr. Rubens Venditti Júnior, na confecção desta monografia e pelo exemplo de dedicação na Educação Física.

À Profa. Dra. Tania Leandra Bandeira pela disponibilidade para participar da banca examinadora dessa monografia.

A todos os funcionários da FEF pela atenção dedicada todos esses anos. Um abraço especial para Ritinha, Geraldinho, Paulinho e o pessoal da biblioteca da FEF: Gonzaga, Marli, Dulce e Andréia.

Apesar da minha imensa vontade de estudar Educação Física desde a minha adolescência, foi através do trabalho de meus treinadores Jardel “Pacheco” e Walter Júnior (Wartão) que motivei-me nessa empreitada. Obrigado pela amizade e carinho.

Agradeço a todos os moradores e frequentadores da República da Esbórnia (principalmente Professores de Educação Física) pelos ótimos momentos.

A todos os meus colegas da turma 04 Noturno, agradeço pelas maravilhosas aulas que compartilhamos juntos, todos os momentos de descontração e de companheirismo. Vocês formaram a melhor turma de Educação Física da FEF – UNICAMP.

Aqui cabe um agradecimento especial para 2 (dois) grandes amigos que conheci nessa graduação e que, apesar da distância atual, sempre serão lembrados com imenso carinho: Peterson Dantas Bristotte e Hugo Cantos de Almeida, quantos trabalhos e provas, e quantas risadas. Adoro vocês dois...

Não poderia esquecer da turminha: Tathy, Moki, Lud, Brunão, Pezão, Borghi, Ivan, Thomaz, Jú Maso, Mel, Lú, Carolzinha, Camila, Juzinha e outros....

A minha “chefa” Daniela Martins agradeço pela compreensão e força nessa reta final de curso.

As minhas “colegas de trabalho”: Renata, Daniela, Zelinda, Denise, Letícia, as “Cris”, Ana Maria, Rita, Fátima, Vanessa e Érica agradeço pela paciência em me “aguentar” na época da produção dessa monografia e pela torcida. Agradeço especialmente à Patrícia Schultz pela revisão final desse trabalho.

Aos meus avós, Vô Pedro, Vó Cida e Vó Chiquinha pelo exemplo de trabalho e dedicação com a família e sobretudo pelo carinho dedicado a mim.

Agradeço meu sogro “Seu” Fred e minha sogra e teacher “Dona” Claudete por me receberem como um filho e cuidarem tão bem de mim.

Aos meus pais, Rubens e Neiva, que apesar de todas dificuldades, sempre me proporcionaram todas as oportunidades de estudo na minha vida e por me permitirem trilhar meu caminho com minhas próprias pernas. Obrigado por todas as lições ensinadas e pelo exemplo de amor aos estudos.

À minha irmã, Renata, pelo incentivo para que eu conseguisse me formar nesta graduação.

A minha sobrinha lindinha Flora pelos momentos de ternura e alegria com o tio Rubinho e aos pais da Flora (Tom Zé e Iriane), pelos momentos de Jardim da Clarilú e Patati / Patatá.

Pela oportunidade de aprender muito mais que ensinar, agradeço aos meus alunos, principalmente os pequeninos, pelas alegrias, conquistas e o sentimento de estar fazendo a coisa certa....

Finalmente agradeço à minha esposa, Mariana Gonçalves Gerzeli Santos, pela compreensão e companheirismo de Assis a Campinas, da Unesp-Assis à Unicamp e da Psicologia à Educação Física.

SANTOS JR, Rubens. **A motivação na educação física e esportes: uma revisão.** 2012. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2012.

RESUMO

A motivação humana tem sido estudada em diversos comportamentos dos indivíduos nas mais diferentes situações. De maneira geral, todo comportamento é motivado, não havendo comportamento humano sem uma causa motivadora que o determine (ANGELINI, 1973; WINTERSTEIN, 1992). O fenômeno esportivo, como campo de ação humana, tem merecido grande quantidade de pesquisas e de intervenções da Psicologia do Esporte com a motivação desde praticantes à atletas, das crianças aos idosos, passando pelos jovens e adultos. Os estudos em motivação ocorrem desde a Antiguidade com os filósofos gregos na busca pela força propulsora das ações humanas. Teorias mais recentes, ligadas à Teoria Social Cognitiva, têm demonstrado que a percepção de competência, bem como as expectativas e as avaliações de seus resultados e suas consequências afetam de forma decisiva a motivação dos indivíduos para realização das atividades e tarefas relacionadas à Educação Física e aos Esportes (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009). O presente trabalho tem por objetivo resgatar as principais teorias de motivação utilizadas nos esportes e na Educação física. Os resultados encontrados demonstram que as teorias de autodeterminação, auto-eficácia, clima motivacional, estado de flow, orientação para resultado e expectativas de metas são muito utilizadas no contexto esportivo. Apesar da grande variedade de teorias que a literatura apresenta, há uma aproximação entre a maioria dos conceitos desenvolvidos que tem como origem a Teoria Social Cognitiva. Parece ter havido uma tendência nos últimos anos de diminuição da produção científica da Teoria de Orientação de Metas. Novas pesquisas fazem-se necessárias para melhor entendimento das correlações entre as teorias da motivação na educação e nos esportes e desenvolvimento dos principais conceitos.

Palavras-chave: Motivação; Psicologia do Esporte; Educação Física; Esporte; Atividade Física.

SANTOS JR, Rubens. **The motivation in physical education and sports: a review.** 2012. 89f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, 2012.

ABSTRACT

Human motivation has been studied in various individuals' behaviors in different situations. In general, all behavior has its motivations, there is no human behavior without a cause that determine it (ANGELINI, 1973; WINTERSTEIN, 1992). The sports phenomenon, as the field of human action, has deserved great deal of researches and interventions of Sport Psychology practitioners with motivation provided to athletes, from children to seniors, from young people and adults. Studies in motivation occur since antiquity with the philosophers Greek in search of the driving force of human actions. More recent theories, linked to the Social Cognitive Theory, have shown that the perception of competence, as well as the expectations and evaluations of their results and their consequences affect decisively the motivation of individuals to perform activities and tasks related to Physical Education and Sports (WINTERSTEIN and VENDITTI JR, 2009). The present work have the aim to rescue the main theories of motivation used in sports and physical education. The results show that the theories of self-determination, self-efficacy, motivational climate, flow state, goals orientation and expectations of goals are the most used in the sport context. Despite the variety of theories that the literature shows, that there is a approachment among the most developed concepts that have their origins in the Social Cognitive Theory. There seems to be a trend in recent years of reduced production of scientific goals orientation theory. New studies are necessary to better understand the correlations between the motivation theories in education and sports and development of main concepts.

Keywords: Motivation; Sport Psychology; Physical Education; Sport; Physical Activity.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Esquema de condicionamento operante	38
Figura 02 – Pirâmide de Maslow: hierarquia das necessidades	39
Figura 03 – Esquema do determinismo recíproco na Teoria Social Cognitiva (TSC)	42
Figura 04 – A relação entre as principais teorias da motivação e a Teoria Social Cognitiva (TSC)	44
Figura 05 – Esquema de escolha de Nível de Aspiração	51
Figura 06 – Componentes do motivo de realização: conjunto dos componentes teóricos	53
Figura 07 – Relação entre o valor de incentivo de sucesso e a probabilidade de sucesso	59
Figura 08 – Esquema gráfico relacionando a força motivacional e a probabilidade de sucesso	60
Figura 09 – Modelo explicativo da tendências de motivo para realização	61
Figura 10 – Esquema dos 3 fatores-chave nas metas para realização: metas de realização, percepção da capacidade e comportamento frente à realização	63
Figura 11 – Relação entre o nível de desafio e de habilidade e o estado de <i>flow</i>	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Conjunto de fatores da Atribuição Causal	52
Quadro 02 – <i>Continuum</i> de autodeterminação e níveis de regulação da motivação e suas etapas	73
Quadro 03 – Comparação entre abordagens de expectativas X orientações: <i>Check-list</i> das características e relações entre as teorias	79

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	Atribuição Causal
EF	Educação Física
FEF	Faculdade de Educação Física
MHMIE	Modelo Hierárquico da Motivação Intrínseca e Extrínseca
NA	Nível de Aspiração
NR	Norma de Referência
TAD	Teoria da AutoDeterminação
TSC	Teoria Social Cognitiva
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 O COMPORTAMENTO HUMANO E A MOTIVAÇÃO	29
3 A MOTIVAÇÃO: DA FILOSOFIA GREGA AOS ESTUDOS PSICOLÓGICOS	35
4 TEORIA SOCIAL COGNITIVA	41
5 AS ORIGENS DA MOTIVAÇÃO – MOTIVOS	45
5.1 Motivo de realização	48
5.1.1 Determinantes do motivo de realização	50
6 AS TEORIAS ATUAIS DA MOTIVAÇÃO: TRAÇANDO O CONTINUUM DAS TEORIAS	55
6.1 Auto-eficácia	55
6.2 Expectativa de sucesso ou medo do fracasso – tendências	58
6.3 Teoria das metas de realização	62
6.4 Motivação intrínseca e extrínseca	67
6.4.1 Modelo hierárquico da motivação	70
6.4.2 A experiência de <i>Flow</i>	74
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
REFERÊNCIAS	83

1 INTRODUÇÃO

Por que alguns indivíduos executam determinados comportamentos e persistem, mesmo diante das dificuldades, nas mais variadas situações no âmbito esportivo e da Educação Física, enquanto outros acreditam não serem capazes de realizá-los e de persistir na execução de atividades físicas?

Apesar de ingressar na Faculdade de Educação Física já sendo graduado em Psicologia, esses fenômenos motivacionais só me chamaram a atenção no contato com meus alunos no contexto esportivo. Na minha experiência pedagógica nos cursos de extensão da Faculdade de Educação Física – FEF – da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), pude perceber que a aderência à atividade física é dificultada por fatores motivacionais internos e externos a diversos alunos para as mais diversas atividades. Geralmente, as pessoas que mais precisam dos benefícios gerados pela prática regular de atividades físicas são também as que mais apresentam dificuldades de manter-se motivadas para comparecer às aulas e executar os exercícios físicos propostos (BALBINOTTI, SALDANHA e BALBINOTTI, 2009). Em pesquisa anterior, podemos perceber que a presença regular dos alunos às aulas é diretamente proporcional à melhoria das capacidades físicas dos praticantes (SANTOS JR, BRISTOTTE e ANDRIES JR, 2005).

O presente trabalho teve por objetivo resgatar as principais teorias de motivação utilizadas nos esportes e na EF, demonstrando seus conceitos fundamentais e suas principais aplicações nas práticas corporais. O desejo de compreender esses processos e, de certa forma, poder contribuir para que os profissionais da Educação Física (EF) possam desenvolver suas aulas, com um maior número de indivíduos participando regularmente de atividades físicas é o principal motivo para estudarmos o processo motivacional relacionado a esses comportamentos que ocorrem na atividade física em geral.

A aderência às atividades físicas regulares tem sido estudada por diversos autores (BALBINOTTI et al., 2011; LEGNANI et al., 2011; FERMINO, PEZZINI e REIS, 2010; COSTA, BOTTCHEER e KOKUBUN, 2009; TAHARA, SCHWARTZ e SILVA, 2003).

Sallis et al. (2009), Sisson e Katzmarzyk (2008) (citados por COSTA, BOTTCHEER e KOKUBUN, 2009) afirmam que dos indivíduos que iniciam um programa de atividade física, 50% (cinquenta por cento) interrompem-no nos primeiros 6 (seis) meses. Para o caso de um tratamento físico por um período mais extenso, a estimativa de desistências é ainda maior.

Em pesquisa realizada para analisar a aderência de participantes em um programa de atividade física com relação aos seguintes fatores: a) à idade dos indivíduos, b) o índice de massa corporal (IMC), isto é, magros X obesos e c) o índice de aptidão funcional geral (o condicionamento físico prévio individual). Costa, Bottcher e Kokubun (2009) encontraram dados de desistência do programa de 50% que corroboram com as pesquisas de Sallis et al. (2009) e Sisson e Katzmarzyk (2008) e verificaram que a porcentagem da aderência ao programa foi maior das pessoas com aptidão satisfatória que das pessoas classificadas com aptidão não satisfatória; a porcentagem de aderência das pessoas mais velhas é maior do que com idades inferiores, e, por fim, a porcentagem de aderência de não obesos é maior que de obesos.

Para Legnani et al. (2011, p. 762), a baixa participação dos indivíduos em programas de exercícios físicos:

[...] pode estar baseada no campo motivacional, considerando que, para assumir atitudes com essa característica do comportamento humano por período de tempo suficientemente longo, independente da finalidade a que se propõe, é decisivo que haja envolvimento de atributos associados à motivação.

A motivação humana é considerada um importante campo de investigação da Psicologia e outras ciências, e tem sido estudada para buscar o entendimento e explicação para os comportamentos e ações humanas nas diferentes situações e contextos sociais. O conceito de motivação tem sido definido como uma construção hipotética utilizada para descrever as forças internas e externas que produzem a iniciação, direção, intensidade, e persistência do comportamento dos indivíduos (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 1992; VALLERAND, 2007).

Muitas são as teorias que buscam explicar os fenômenos relacionados à motivação. As teorias da motivação têm sido descritas em uma escala contínua desde as teorias deterministas e mecanicistas até teorias organicistas e cognitivas. As teorias deterministas e mecanicistas vêem os indivíduos como passivos e direcionados pelas necessidades psicológicas e/ou instintos. As teorias organicistas reconhecem as necessidades inatas porém vão além disso: descrevem uma relação dialética entre o indivíduo e o contexto social (ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007; ROBERTS, 1992).

As teorias cognitivas vêem os indivíduos como ativos e iniciadores das ações através das interpretações subjetivas nos contextos de realização. Atualmente, as teorias da motivação tendem a ser organicistas ou cognitivas-sociais e baseiam-se numa maior

dinâmica indivíduo X contexto social e sofisticados conceitos que definem os indivíduos como participantes ativos nas decisões de realizar e planejar os comportamentos (ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007; ROBERTS, 1992).

Acreditamos que o estudo da motivação na EF e nos Esportes seja um assunto de extrema importância para nossa área, porque, além de fazer parte do cotidiano profissional de inúmeros professores e técnicos, também poderá ser utilizado por outras pesquisas acadêmicas e servir de referencial teórico para profissionais interessados nesse tema, enriquecendo a área com novas idéias e orientações para aqueles que estão envolvidos nesse processo, ampliando o debate sobre os conceitos e aplicações motivacionais nas práticas corporais.

A proposta inicial do trabalho era investigar a frequência dos estudos publicados entre 2002 a 2011 pelas revistas científicas *The Sport Psychologist* e *International Journal of Sport Psychology*, porém o tempo para levantamento e compilação desses dados não permitiria mantermos a qualidade do trabalho e a correta análise necessária dos estudos publicados. Assim, para a concretização deste estudo, realizou-se um processo de revisão bibliográfica do assunto (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007). Foi efetivada a busca de fontes bibliográficas e referências teóricas disponíveis nas bibliotecas da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas), principalmente nas Faculdades de Educação Física (FEF) e de Educação (FE). Recorremos à pesquisa também em bases de dados de livre acesso (*Scielo e Medline*), no Programa de Acesso à Informação Eletrônica – PAI-e¹ (UNICAMP e CAPES²) e em site de busca acadêmica (*Google Acadêmico*³) durante o período de janeiro a maio de 2012.

Considerado o primeiro objeto de estudo da Psicologia moderna, o comportamento humano é analisado e caracterizado no segundo capítulo do trabalho, permitindo a discussão da sua relação com os conceitos motivacionais. A motivação seria decisiva para o comportamento humano e influenciada pela inter-relação entre fatores internos e externos, numa perspectiva multifatorial (MACHADO, 2006). Concomitantemente nas práticas corporais, a importância do estudo da motivação mostra-se presente (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009).

¹ O Programa de Acesso à Informação Eletrônica é o Acervo Digital Eletrônico dos periódicos online assinados pela CAPES e pela Unicamp, e pode ser acessado no sítio eletrônico: www.sbu.unicamp.br.

² A sigla CAPES é definida como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. A CAPES coordena o sistema de pós-graduação no Brasil e está ligada ao MEC (Ministério da Educação do Governo Federal).

³ O sítio eletrônico site de busca acadêmica - *Google Acadêmico* pode ser acessado em: <http://scholar.google.com.br/schhp?hl=pt-BR>.

No terceiro capítulo é realizada uma revisão histórica, baseada na análise histórica do conceito de motivação realizada por diversos autores (MURRAY, 1971; ANGELINI, 1973; SCHULTZ e SCHULTZ, 2006; KOBAL, 1996; WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009) desde a Idade Antiga até os dias atuais, das principais conceituações da motivação nas diferentes teorias psicológicas pertinentes.

No quarto capítulo, realiza-se uma abordagem da Teoria Cognitiva Social (BANDURA, 1986), conceituando o determinismo recíproco de influência entre o ambiente externo, o comportamento humano e os eventos cognitivos. Essa teoria define o homem como um ser agente e autônomo para desenvolver-se e interagir intencionalmente nas situações da vida prática (BANDURA, 2001; VENDITTI JR et al., 2009). Como principais características humanas, os autores dessa corrente psicológica definem: auto-organização, auto-regulação, auto-reflexão e a pró-atividade. No âmbito do comportamento, a experiência produzida pelo comportamento determina o modo como os indivíduos pensam, esperam e conseguem fazer, influenciando novamente o comportamento subsequente (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008; PAJARES e OLAZ, 2008; GOUVÊA, 2000).

São apresentados na sequência (capítulo quinto), as principais conceituações sobre a origem da motivação: os motivos. Nenhum comportamento ocorre sem que haja uma causa motivadora que o determine (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 1992; ANGELINI, 1973). Considerado como a “mola da vontade” o motivo é a energia propulsora responsável pelo início e manutenção dos comportamentos e intencionalidade das ações (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009; MACHADO, 2006; WINTERSTEIN, 1992).

Nesse mesmo capítulo, o motivo de realização (traduzido de *need of achievement*) é definido como o motivo mais pesquisado para a compreensão do comportamento humano (VENDITTI JR et al., 2009, WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007; WINTERSTEIN, 2002). O motivo de realização ocorre nas atividades em que existe uma norma de qualidade, permitindo a mensuração do desempenho e o indivíduo busca a melhoria ou manutenção de sua própria aptidão e capacidade, avaliando o resultado de seu esforço como um sucesso ou um fracasso (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; SAMULSKI, 2002; WINTERSTEIN, 1992; THOMAS, 1983; EVANS, 1976). Os determinantes do motivo da realização (nível de aspiração, atribuição causal e norma de referência) são apresentados através de diversos autores (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; GOUVÊA, 2009; WINTERSTEIN, 1992; THOMAS, 1983; LAWTHOR, 1973).

No sexto capítulo, discorre-se sobre as principais teorias utilizadas nos estudos da motivação relacionada aos esportes e à Educação física: auto-eficácia, expectativa de êxito/sucesso e/ou medo do fracasso, orientação para tarefa e orientação para ego, motivação intrínseca, extrínseca e amotivação⁴, bem como o processo de *flow*. A auto-eficácia é definida por Bandura (1986) como a convicção do indivíduo para executar com sucesso determinado comportamento necessário para produzir um resultado específico. O conceito de auto-eficácia está baseado na avaliação que o indivíduo tem de seus resultados (VENDITTI JR et al., 2009; WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; PAJARES e OLAZ, 2008; GOUVÊA, 2000).

As tendências motivacionais de expectativa de êxito/sucesso e/ou expectativa de fracasso, classificam como os comportamentos dos indivíduos são influenciados diferentemente pelas expectativas do resultado esperado (ROBERTS, TREASURE e COMROY, 2007; WINTERSTEIN, 2002). Indivíduos motivados para procurar o sucesso preferem demonstrar e avaliar suas aptidões, não ficando preocupados com resultados positivos e/ou fracassos. Assim, preferem tarefas desafiadoras, com riscos intermediários e têm melhor desempenho em condições avaliatórias. De outra forma, os indivíduos com alto nível de motivação para o fracasso preferem atividades muito fáceis ou muito difíceis, evitando riscos intermediários e acabam por ter pior desempenho em condições avaliatórias (WINTERSTEIN, 2002; SAMULSKI, 2002; WEINBERG e GOULD, 2001).

A Teoria das metas de realização (NICHOLLS, 1984) considera que existem 2 (duas) orientações motivacionais: a orientação para o ego e/ou a orientação para a tarefa. Essa teoria parte do princípio que os indivíduos são motivados a demonstrar suas capacidades e que estão preparados para a execução das habilidades em uma atividade de rendimento (MACHADO, 2006; WINTERSTEIN, 2002). A referência interna da competência ou a comparação de rendimento com os outros indivíduos determinam a ênfase do comportamento nessas situações: domínio da técnica, realização de esforço e desenvolvimento das suas próprias capacidades ou demonstração de superioridade em relação ao adversário (DUDA e NICHOLLS, 1992). Além disso, é analisado o processo contínuo de motivação intrínseca e extrínseca (VALLERAND, 2007; VALLERAND e RATELLE, 2004), sendo realizada a apresentação das formas motivacionais de amotivação e dos estilos regulatórios da motivação extrínseca: estímulo externo, introjeção, identificação e integração. O processo de *flow* defendido por Csikszentmihalyi (1990) é caracterizado como a

⁴ A amotivação é definida como a ausência total de motivação, a falta de intencionalidade relativa à ação (VALLERAND, 2007).

experiência que ocorre quando: há um envolvimento total e concentração do indivíduo na tarefa, perda de consciência do ego, demandas claras das tarefas e um sentimento de estar no controle, bem como a ausência de metas e recompensas extrínsecas.

Para concluir são levantadas reflexões sobre as aproximações das teorias da motivação utilizadas na Educação Física e nos Esportes, sobretudo entre a Teoria de Orientação de Metas e a Teoria de Expectativas e, entre a Teoria de Orientação de Metas e a Teoria da Autodeterminação. Além disso, pesquisas que relatam discordâncias de alguns conceitos dessas teorias são tratadas. Esses dados foram encontrados em estudos entre diversas culturas e novas populações.

A partir da literatura pesquisada, foi possível percebermos que nos últimos anos ocorreu uma tendência da utilização das Teorias da Autodeterminação e da Auto-eficácia nas publicações de trabalhos com enfoque motivacional na Educação Física e nos esportes. Em contraste, trabalhos referenciados à Teoria de Orientação de Metas têm sido publicados com menor frequência.

2 O COMPORTAMENTO HUMANO E A MOTIVAÇÃO

Desde a Idade Antiga, a humanidade busca compreender os mecanismos dos comportamentos humanos, caracterizados como ações realizadas pelas pessoas em determinados contextos e situações. O comportamento de um organismo é função de variáveis ambientais presentes no momento atual e de sua história de vida. O comportamento é inerente ao movimento e pode ser considerado como uma característica primordial dos seres vivos (BAUM, 1999; SKINNER, 1998).

Entendido como uma atividade do organismo em interação com seu meio ambiente, o conceito de comportamento inicialmente foi limitado às atividades diretamente observáveis do organismo, como movimentos musculares, secreções glandulares, manifestações verbais etc. Todavia, com a evolução da compreensão psicológica do comportamento humano, os processos psíquicos como os estados de consciência, os pensamentos, sentimentos, representações e outras atividades interiores passaram a ser consideradas no rol dos comportamentos (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009; DORON e PAROT, 2006; CABRAL e NICK, 2003).

Em seus estudos sobre a ética e o comportamento humano, Aristóteles⁵ afirmava que, na busca pela felicidade, o homem atingiria esse sentimento tanto diretamente no contato e na posse do prazer com o objeto, pela via objetiva, quanto pelo reconhecimento de sua excelência pelos outros indivíduos, pela via transacional. Existiriam assim, comportamentos objetivos ou transacionais que poderiam ocorrer concomitantemente em uma mesma emoção. O tipo objetivo abrangeria as sensações e o transacional envolveria os sentimentos em relação a si mesmo ou aos outros. Além disso, Aristóteles reconhecia que na busca intencional pelo objeto de desejo, o comportamento humano seria ativo, enquanto que no caso do homem receber e usufruir do objeto conquistado ou presenteado, o comportamento seria passivo. Por último, os comportamentos desregrados seriam classificados de instintivos, e os comportamentos comedidos/regrados, de racionais (COBRA, 1998).

Birch e Veroff (1970) classificam o comportamento em função de 3 (três) pressupostos: primeiro, o comportamento seria uma sequência de atividades, no outro, o comportamento humano pode ser codificado com fidedignidade, considerando assim a descrição e a observação objetiva do comportamento, e por último, o comportamento teria

⁵ O filósofo grego Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.) é considerado um dos maiores pensadores do ocidente (ARANHA e MARTINS, 1995).

determinantes psicológicos atuais, relacionando a situação e as motivações atuais na condução e realização da tarefa.

Além disso, poderiam os comportamentos ser classificados em 2 (dois) grupos: o consumatório e o instrumental. O comportamento consumatório relaciona-se a diminuição da tensão gerada por uma necessidade biológica como sede, fome e sono, por exemplo; em relação às atividades subseqüentes, esse comportamento não tem força para eliciar outros comportamentos vinculados. Ademais, o comportamento consumatório tende a perder sua intensidade conforme a necessidade é satisfeita. Já o comportamento instrumental relaciona-se à atividades em prol do objetivo que se está perseguindo e, quanto a sua intensidade, persiste à medida que ocorre e possui força para desencadear outros comportamentos conectados para atingir determinada meta (BIRCH e VEROFF, 1970).

Do mesmo modo, os primeiros estudos psicológicos⁶ comprovaram, através do condicionamento de comportamentos de animais, que a intensidade e a frequência da manifestação dos comportamentos eram influenciadas pela força do estímulo ao comportamento. Ademais, a satisfação da necessidade tende a diminuir a força do estímulo, conseqüentemente, reduzindo a intensidade e frequência do comportamento (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Diferentemente das ações animais, o comportamento humano possui uma natureza organizada, altamente motivada e orientada para um objetivo. O propósito do comportamento é definido e específico. Assim, o indivíduo acaba por esforçar-se na execução da tarefa e seus comportamentos são decorrentes de uma intenção consciente. Porém, algumas motivações podem estar alocadas em partes inconscientes do aparelho psíquico, sendo, portanto, inacessíveis aos indivíduos (VERNON, 1973, THOMAS, 1983).

Na essência do entendimento acerca do comportamento humano está o porquê, o motivo ou a motivação que provocam tais comportamentos. O estudo da motivação propõe o entendimento das escolhas, a manutenção da energia e a intensidade dos esforços na busca por algo (WINTERSTEIN, 1992; RODRIGUES e PINA-CABRAL, 1985).

De acordo com Young, todo comportamento seria motivado, não havendo comportamento humano sem uma causa motivadora que o determine (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 1992; ANGELINI, 1973). Na visão de Gouvêa (1997), poder-se-ia considerar que sem motivação não haveria comportamento humano ou

⁶ Os estudos sobre Condicionamento Clássico foram inicialmente desenvolvidos, no século XIX, por Wilhelm Maximilian Wundt (considerado um dos fundadores da moderna psicologia experimental) (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009).

animal. Machado (2006) complementa que o comportamento humano é sempre motivado por alguma e para alguma coisa.

Os comportamentos individuais percebidos nos contextos esportivos vão desde a persistência, o esforço contínuo, a busca pela excelência técnica. Os indivíduos motivados a realizar atividades físicas, nas suas mais variadas modalidades, dedicam-se por diversos fatores: demonstrar suas capacidades físicas, sentir prazer em relacionar-se com outras pessoas, entre outros.

Os comportamentos motivados poderiam ser descritos numa escala formada em um dos pólos pelo comportamento no qual o indivíduo se sente forçado a agir de determinada forma, chegando algumas vezes a realizá-lo contra sua vontade. No pólo oposto estaria o comportamento no qual o indivíduo tem perfeita consciência do fim ou objetivo para o alcance de suas ações (VERNON, 1973).

Segundo CRATTY (1984, p.36), o termo motivação:

[...] denota os fatores e processos que levam as pessoas a uma ação ou à inércia em diversas situações. De modo mais específico, o estudo dos motivos implica no exame das razões pelas quais se escolha fazer algo ou executar algumas tarefas com maior empenho do que outras ou, ainda, persistir numa atividade por longo período de tempo.

Complementando esses conceitos, Murray (1971) afirma que a motivação é um dos fatores decisivos da maneira como uma pessoa opera e que a motivação ocorreria influenciada por fatores internos e externos, havendo uma inter-relação entre esses fatores. Processos cognitivos como o desenvolvimento intelectual, personalidade e estados emocionais poderiam ser diferenciadores dos diferentes graus de motivação das pessoas (MACHADO, 2006).

Da mesma maneira, também no âmbito esportivo, a motivação possuiria uma característica multifatorial no comportamento esportivo (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009), dependendo de fatores internos (intrínsecos) como a personalidade e expectativas, e de externos (extrínsecos) como a situação de treino e/ou de competição e a relação técnico-atleta, por exemplo.

Apesar disso, Murray (1971) alerta para a diferenciação da motivação de outros fatores que influem no comportamento. Ele entende que as capacidades físicas e cognitivas, sua história e experiência pessoal, bem como o contexto social ao qual a pessoa pertence, influenciam na motivação, contudo não fazem parte dela. Além disso, apesar da motivação do indivíduo poder melhorar ou piorar o desempenho, não pode justificá-lo, ou

seja, a motivação por si só não é responsável pelo rendimento dos indivíduos. Assim é arriscado relacionar motivação com performance ou rendimento (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; ROBERTS, 1992; WINTERSTEIN, 1992).

A motivação também é conceituada como a direção e a intensidade do empenho em realizar algo (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 1992). A direção dos esforços de uma pessoa estaria vinculada ao interesse do indivíduo por algo e/ou por praticar algo, ou ainda, por atrair-se ou aproximar-se de distintas situações. Assim, podemos entender porque as pessoas escolhem atividades físicas específicas e desenvolvem um forte empenho na prática das mesmas.

Por outro lado, a intensidade do esforço relaciona-se com a quantidade de energia dispensada para o alcance de objetivos em determinadas situações, que poderia ser entendida como a insistência em alcançar um objetivo. Dessa forma, os comportamentos seriam regidos por uma energia propulsora responsável por seu início e manutenção (WINTERSTEIN e VENDITTI, 2009; MACHADO, 2006; WEINBERG e GOULD, 2001; SINGER, 1977).

Para Thomas (1983) a motivação seria caracterizada como um constructo hipotético⁷ que não pode ser reconhecido nem medido diretamente, sendo apenas identificado pelas observações do comportamento humano. Considerada como uma experiência interna, a motivação não pode ser estudada diretamente, sendo sua existência percebida em comportamentos que ocorrem com certa frequência e persistência, abrangendo a utilização de relativa energia, podendo ser associado a sentimentos de impulso e desejo (VERNON, 1973).

Comportamentos como esforço, atenção, participação, escolha de possibilidades de ação e persistência são necessários para a realização da prática dos esportes e atividades físicas (NASSAU, s.d.). Alunos ou atletas que, raramente perdem uma aula ou uma prática e sempre chegam cedo para as aulas de Educação Física, dispõem grande esforço durante a participação das aulas. De outro modo, os alunos que chegam frequentemente atrasados e perdem diversas aulas apresentam baixo esforço durante a atividade (WEINBERG e GOULD, 2001).

Considerado como campo de ação e de vivências humanas, no fenômeno esportivo a importância destinada à motivação também é considerada como determinante e o elemento chave para o sucesso dos atletas nos esportes e para a persistência na execução das atividades que ocorrem no âmbito das práticas esportivas (GOUVÊA, 2009; VALLERAND,

⁷ Na Psicologia, **constructo hipotético** é um processo ou entidade que se supõe existir, mesmo não sendo possível observar ou inferir de forma direta (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009).

2007; THOMAS, 1983). A motivação também tem sido profundamente investigada nos esportes e na Educação Física, devido a sua importância para o entendimento de diversos eventos na área esportiva, seja com crianças, jovens, adultos ou idosos (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009). Os estudos sobre motivação aparecem também em todas as práticas esportivas, abrangendo praticantes iniciais à atletas de alto rendimento, passando pela aprendizagem esportiva ao lazer (MACHADO, 2006). A motivação de atletas é um dos grandes desafios de um técnico de uma equipe desportiva (GOUVÊA, 2009). Assim, a motivação se configura como a variável-chave tanto na aprendizagem como no desempenho em contextos esportivos e de exercício (WEINBERG e GOULD, 2001; ANGELINI, 1973).

Destarte, o estudo da motivação e seus componentes têm sido fundamentais para a Filosofia, Psicologia e demais Ciências Humanas explicarem o comportamento do homem (KOBAL, 1996; TELFORD, 1980; ANGELINI, 1973). Na psicologia moderna, os estudos do comportamento humano e, conseqüentemente, de suas motivações, têm sido um importante foco de experimentos e teorias. Autores como Gouvêa (2009), Machado (2006), Kobal (1996), Murray (1971), Birch e Veroff (1970), afirmam que inúmeras são as diferenças de abordagens e teorias da motivação, entretanto há um consenso de que “um motivo é um fator interno que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (MURRAY, 1971, p.20).

Distintos estudos têm analisado os motivos para a iniciação em programas de atividade física (LEGNANI, et al. 2011; BALBINOTTI, et al., 2011; GONÇALVES e ALCHIERI, 2010; BIDUTTE, 2001; FERMINO, PEZZINI e REIS, 2010). Motivos relacionados à saúde e imagem corporal são descritos como os principais motivos de iniciação para as mulheres. Os praticantes mais novos priorizam os motivos relacionados à aparência, enquanto os de maior idade priorizam os motivos relacionados à saúde (prevenção de doenças) e bem-estar. Relacionando atividades físicas individuais ou coletivas, percebem-se motivos relacionados à afiliação no grupo que procura esportes coletivos para a prática esportiva. Em pesquisas relacionadas com frequentadores de academia, os motivos mais importantes foram saúde e aptidão física (ARAÚJO, 2011; FERMINO, PEZZINI e REIS, 2010).

Legnani et al. (2011) identificou como motivos associados à prática de atividade em estudantes universitários a prevenção de doenças (saúde), a condição física, o prazer e bem-estar e o controle do estresse.

Outrossim, os motivos que levam os indivíduos (atletas universitários) a abandonar os programas de atividade física foram investigados por Carlin et al. (2009) e se

devem, fundamentalmente, ao problema de estrutura e organização do tempo com as outras atividades acadêmicas cotidianas. Os principais motivos observados foram: a) a percepção de pouca habilidade para a prática esportiva, b) baixo condicionamento físico, c) resultados negativos em competições, espírito de equipe reduzido, d) a influência de colegas e e) a falta de prazer na execução da atividade.

Deste modo, podemos perceber que o conhecimento dos fenômenos motivacionais e sua aplicabilidade prática nos contextos esportivos são de suma importância para o profissional de EF nos mais variados espaços de atuação: esporte de alto rendimento, lazer, saúde, educação física escolar, entre outros.

3 A MOTIVAÇÃO: DA FILOSOFIA GREGA AOS ESTUDOS PSICOLÓGICOS

Para filósofos como Platão e Aristóteles, Tomás de Aquino, Descartes, Hobbes e Spinoza, o homem é considerado um ser racional que possui desejos conscientes e que utiliza as suas capacidades para satisfazê-los. O homem raciocina sobre suas vontades e cria estratégias para realizar seus desejos. O controle da vontade torna o homem responsável pelas suas ações e capaz de realizar seus desejos e necessidades (MURRAY, 1971).

A teoria da vontade é considerada uma das primeiras teorias que influenciaram o pensamento contemporâneo sobre o conceito da motivação humana. Schopenhauer em 1819 divulga em sua obra, “O mundo como vontade e representação”, que o mundo visível é o espelho da vontade, “fundo íntimo essencial do universo e da vida” (GUERRA, 1962 apud KOBAL 1996, p.16).

Schopenhauer (2002) considera que os motivos humanos são causas das manifestações da vontade. Por intermédio do entendimento e do desenvolvimento intelectual, a vontade interage com os objetos e atua sobre eles:

Vontade, que em si mesma é somente o objeto da autoconsciência, manifesta-se sob a influência de um móbil pertencente ao domínio da consciência do não-eu, sendo por conseguinte objeto da faculdade cognoscitiva; esse móbil designado, sob o ponto de vista de tal influência, com o nome de motivo, é não só a causa excitadora, mas também a matéria da vontade, porque esta é dirigida para ele; ou seja, ela tem como objetivo modificá-lo, por assim dizer, porquanto reage sobre ele (em consequência do próprio impulso que dele recebe); e é nesta reação que consiste inteiramente a vontade. (SCHOPENHAUER, 2002, p. 19 citado por PICOLI, 2010, p.167).

Conectado com as formulações sobre a razão e a vontade do homem, Aristipo de Cirene (435-335 a.C.), filósofo contemporâneo de Sócrates, desenvolveu o Hedonismo, uma teoria ou doutrina filosófico-moral afirmando ser o prazer o motivo que direcionava a conduta das pessoas. O princípio do prazer, segundo o hedonismo, governaria nossos comportamentos na evitação do desprazer ou da dor e no sentido da satisfação e do prazer (MURRAY, 1971).

Aristipo de Cirene fazia uma distinção entre os dois lados da alma humana. De um lado, o movimento suave da alma, que corresponderia ao prazer, e, de outro, o movimento áspero da alma, ou seja, a dor. Independente de sua forma e origem, o prazer teria sempre a finalidade de atenuar a dor, significando o único caminho para a aquisição da

felicidade. O filósofo afirmava que o prazer do corpo seria o sentido da vida, ideia também defendida por Teodoro de Cirene e Hegesias de Cirene, outros hedonistas clássicos. Entretanto, Epicuro de Samos (341-270 a.C.), contrapondo as ideias originais de Aristipo de Cirene, alegava que o verdadeiro prazer não estava na busca da satisfação do corpo, mas sim na libertação do sofrimento, da dor e da agitação. No entanto, para o alcance do estado de extinção da dor seria necessário buscar concentração em necessidades como equilíbrio, serenidade, dentre outras, abandonando a busca desenfreada por bens e prazeres corporais, considerados transitórios (ARANHA e MARTINS, 1995).

As teorias científicas da motivação tiveram seu início nas pesquisas sobre a evolução das espécies. Darwin argumentava que os seres vivos, inclusive o homem, herdavam de seus ascendentes ações “inteligentes” e, definiu os reflexos como as ações mais simples e, as mais complexas, como instintos. A tese defendida por Darwin era de que os instintos surgiam através da seleção natural, pois os instintos teriam características mais flexíveis que os reflexos, permitindo variação entre os indivíduos (MURRAY, 1971).

William McDougall desenvolveu sistematicamente o estudo dos instintos na Psicologia. Os instintos seriam estruturas inatas de comportamento que conduzem a um determinado direcionamento da percepção (o indivíduo tende a perceber determinados fenômenos mais frequentemente do que outros), a uma determinada reação emocional e a uma tendência a reagir ao objeto percebido de uma determinada maneira. Os instintos constituiriam tendências propositais, herdadas e, em busca de objetivos específicos. McDougall, em 1908, relacionou diversos instintos, e sua doutrina prevaleceu durante os primeiros 25 anos do século XX, até que em 1920, a lista de instintos adicionados por diversos autores beirava a 6.000 instintos (KOBAL, 1996; MURRAY, 1971).

Buscando descrever a energia que conduz um ser a realizar uma determinada ação, Robert Woodworth, em 1918, propôs o conceito de impulso. Apesar de Woodworth pretender que essa denominação fosse utilizada como uma dotação geral da energia motivadora, as pessoas logo principiaram a falar não do impulso, mas de vários impulsos diferentes (BIRCH e VEROFF, 1970).

De acordo com Murray (1971) os impulsos são resultantes de um desequilíbrio homeostático, no qual a aspiração orgânica consiste em minimizar determinados descompassos, sobretudo de ordem fisiológica, capazes de afetar psicologicamente, o indivíduo. A privação, segundo Clark Hull, causaria um desequilíbrio interno, motivando um impulso interno em busca da homeostase.

Sigmund Freud (1996) utiliza o conceito de impulso ou, melhor dizendo, pulsão para designar as forças que regiam o aparelho psíquico. Desenvolvendo, no início do século XX, seu famoso trabalho intitulado “*Além do princípio do prazer*”. Ele analisa esse conceito a partir de casos de neuroses de guerra (ocorridas na Primeira Grande Guerra 1914 – 1918), de casos de compulsão de repetição, assim como da alta frequência clínica de “sonhos traumáticos”, que o funcionamento psíquico não poderia ser explicado unicamente pela etiologia da libido sexual (princípio do prazer), levando-o a considerar a existência da repressão também de impulsos agressivos (pulsão de morte) (ZIMERMAN, 2004; ZIMERMAN, 1999; THOMAS, 1983; MARX e HILLIX, 1976).

Influenciado pela visão mecanicista, Freud (1996) acreditava no determinismo psíquico. Os episódios psíquicos seriam predeterminados e nada ocorreria por acaso ou por livre iniciativa, sendo que cada acontecimento psíquico seria determinado por outros que o precederam de tal maneira que não haveria descontinuidade na vida psíquica. A psicanálise ainda alega que o homem não é um ser racional e governante de sua própria vida, pois se encontraria sob a influência de forças inconscientes que não percebe e sobre as quais tem pouco ou nenhum controle (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006; ZIMERMAN, 2004; ZIMERMAN, 1999; ANGELINI, 1973).

Alfred Adler⁸ ampliou a teoria freudiana das pulsões, considerando o conceito da vontade de poder e, por conseguinte, a necessidade de sobrepujar a inferioridade originária como a maior força motivadora na vida do ser humano. Adler acreditava que os sentimentos de inferioridade estavam sempre presentes como força motivadora no comportamento. Para ele, os sentimentos de inferioridade são a fonte de toda a luta humana. O crescimento individual é resultado da compensação, da tentativa de superarmos inferioridades reais ou imaginárias. É a motivação para superar a inferioridade, lutar por níveis mais altos de desenvolvimento que move o ser humano (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006).

Contraponto as idéias psicanalíticas sobre a fonte da motivação humana, fundamentado na visão mecanicista e de raízes experimentais, o Behaviorismo⁹ foi fundado por John Watson e fortemente difundido por Burrhus Frederic Skinner. Esse pesquisador tinha como objetivo estudar as respostas, descrevendo o comportamento observável. Sua principal contribuição ao estudo do comportamento – o condicionamento operante –

⁸ Alfred Adler foi um dos mais famosos discípulos de Sigmund Freud, juntamente com Jung e Reich (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009).

⁹ O Behaviorismo é definido pela literatura como a ciência que estuda o comportamento (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009).

considerava que o estímulo reforçador aumentaria a frequência das respostas. O esquema de condicionamento operante é destacado na Figura 01. Um estímulo discriminante (sem qualquer estímulo antecedente externo observável) dispara no organismo uma resposta, a qual é utilizada para regular (reforço) um comportamento operante. O reforço relaciona-se a alguma condição que fortalece o comportamento que o precedeu. Na sua visão, o comportamento humano seria controlado e operado pelas forças do ambiente, pelo mundo exterior, e não pelas forças internas (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006; COFER, 1980).

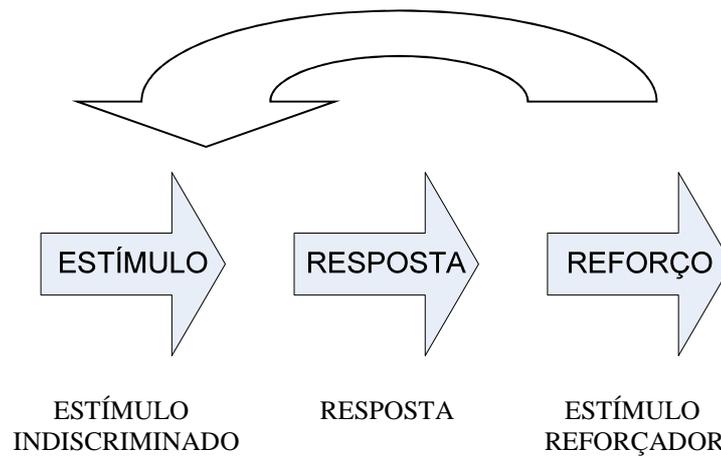


Figura 01. Esquema de condicionamento operante (Adaptado de Widrick, 1986).

Considerada como a terceira via da Psicologia, ao lado da Psicanálise e do Behaviorismo, a Psicologia Humanista foi desenvolvida, dentre outros, por Abraham Maslow. Essa teoria considera o ser humano dotado de uma força de auto-realização, a qual conduziria-o ao desenvolvimento de uma personalidade criativa e saudável. Este estado elevado das necessidades humanas seria obtido, segundo Maslow¹⁰, através da satisfação das necessidades mais inferiores (fisiológicas e de segurança) e, posteriormente, das necessidades mais superiores (pertinência e amor, auto-estima e dos outros e a auto-realização). A partir dessa constatação e, particularmente interessado no desenvolvimento da teoria da motivação, Maslow estrutura a teoria das necessidades. A existência de hierarquia nas necessidades como premissa básica da teoria de Maslow explica-se pelo fato dos indivíduos possuírem necessidades distintas de acordo com uma série de variáveis intrínsecas e/ou extrínsecas, e somente passarem a buscar a satisfação de uma necessidade de nível superior quando a imediatamente inferior estiver satisfeita de modo pleno (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006). A

¹⁰ No início da sua vida acadêmica, Maslow era behaviorista. Contudo em seu relacionamento com o psicólogo Max Wertheimer, e com a antropóloga Ruth Benedict motivou-se a realizar o primeiro trabalho sobre as características das pessoas auto-realizadoras e psicologicamente saudáveis (CABRAL e NICK, 2003).

seguir, a figura 02 apresenta a hierarquia das necessidades inferiores e superiores, a partir da pirâmide de Maslow:



Figura 02. Pirâmide de Maslow: hierarquia das necessidades (Adaptado de Schultz e Schultz, 2006, p.412).

A existência de hierarquia nas necessidades como premissa básica da teoria de Maslow explica-se da seguinte forma: os indivíduos possuem necessidades distintas de acordo com uma série de variáveis intrínsecas e/ou extrínsecas e somente passam a buscar a satisfação de uma necessidade de nível superior quando a imediatamente inferior estiver satisfeita de modo pleno (DE LA PUENTE, 1982).

Em confronto com o Behaviorismo, por sua posição elementarista, a teoria gestaltista¹¹ considera os fenômenos psicológicos como um conjunto independente, indivisível e articulado na sua configuração, organização e leis internas. Assim, rejeita a explicação de que só seria possível explicar toda e qualquer organização complexa inter-relacionada, como a aprendizagem, a cultura, a linguagem ou a percepção, por exemplo, em termos da identificação dos elementos mais simples e suas associações. Para a Gestalt, a aprendizagem não ocorreria pelo acúmulo de respostas simples no sentido da formação dos hábitos (condicionamentos). Dessa forma, Lewin, influenciado pelos psicólogos da Gestalt, defende, em sua teoria do campo, o estudo da relação intencional entre sujeito e objeto,

¹¹ A Gestalt ou psicologia da forma surgiu no início do século XX e trabalha com dois conceitos: supersoma e transponibilidade. De acordo com a teoria da Gestalt, não se pode ter conhecimento do "todo" por meio de suas partes, pois o todo é maior que a soma de suas partes (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009).

considerando o comportamento humano como manifestação de sua avaliação do passado e da sua previsão do futuro, compatibilizado com o momento atual (KOBAL, 1996; MERCURI, 1984; EVANS, 1976). Destarte, o comportamento de um indivíduo reflete a maneira como ele avalia o seu passado e como prevê o futuro, compatibilizado com o princípio da contemporaneidade (MERCURI, 1984).

Influenciado por correntes psicanalíticas e pela teoria de campo de Lewin, Henry Murray apresentou, em 1938, sua teoria das necessidades. Diferentemente de Maslow, Murray afirmou que as necessidades não estariam organizadas de forma hierárquica, apontando que as várias necessidades poderiam entrar em ação ao mesmo tempo. Assim, concomitantemente, as pessoas seriam motivadas por diversas necessidades (SCHULTZ e SCHULTZ, 2006; EVANS, 1976).

Como constructo hipotético, a necessidade seria um estado interno de insatisfação existente com a finalidade de direcionar o comportamento para a reparação (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009). Lewin postulou duas categorias de necessidades: as viscerogênicas, condicionadas a um estado de carência fisiológica e determinadas por pressões internas ao organismo (dor, fome, sono, sede etc), e as necessidades psicogênicas (motivos), estabelecidas pelas situações de pressão externa. Foram descritas diversas necessidades chegando a um total de mais de 30 necessidades (MURRAY, 1971).

Murray desenvolveu um importante teste projetivo para analisar a personalidade e as motivações humanas, denominado TAT (Thematic Apperception Test). O TAT baseia-se na apresentação de imagens ambivalentes, solicitando ao indivíduo a construção de uma história sobre as figuras. Assim as forças motivadoras do narrador seriam percebidas e registradas (KOBAL, 1996; GILL, 1986; THOMAS, 1981; EVANS, 1976; ANGELINI, 1973).

4 TEORIA SOCIAL COGNITIVA

A Teoria Social Cognitiva (TSC) foi desenvolvida por Bandura e Walters e tem como principal fundamento que o homem é um ser agente, autônomo para influenciar seu próprio desenvolvimento e interagir nas diversas situações de forma intencional. Características como auto-organização, auto-regulação, auto-reflexão, bem como a proatividade são atribuídas a todos os indivíduos. Estes planejam e executam planos de ação para realização de suas metas, têm poder de previsão sobre os resultados possíveis de suas ações, guiando-se e motivando-se de forma antecipada. O processo de auto-feedback definido pela TSC permite aos indivíduos analisar, monitorar e regular seus próprios comportamentos sem a necessidade de reforços comportamentais (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008; PAJARES e OLAZ, 2008; GOUVÊA, 2000).

O importante é o que o indivíduo faz com o estímulo de feedback de suas ações e seus comportamentos. O modelo de auto-regulação está conectado com a aprendizagem quando uma mudança voluntária de comportamento é mediada pela percepção do sujeito a respeito de seu desempenho. Bandura opta pela utilização do conceito de “regulação”, em detrimento do conceito classicamente utilizado por Skinner de “reforço”, pois esse funciona principalmente como “uma operação informativa e motivacional, mais do que um reforçador mecânico de resposta” (BANDURA, 1977, p.21).

No âmbito social, os indivíduos desenvolvem sistemas sociais como forma de auto-organização. Os sistemas sociais são importantes fontes de desenvolvimento pessoal, impondo limitações e proporcionando oportunidades de crescimento. É através das dificuldades e das possibilidades criadas pelo ambiente social externo que o indivíduo adquire capacidades para “aperfeiçoar seus processos emocionais, cognitivos ou motivacionais que formam as bases dos fatores pessoais do indivíduo” (PAJARES e OLAZ, 2008, p.98).

O comportamento humano é analisado pela TSC considerando 3 (três) componentes que interagem e influenciam-se de forma recíproca em um determinismo recíproco: o ambiente externo, o comportamento e os eventos cognitivos (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008; PAJARES e OLAZ, 2008; GOUVÊA, 2000; DOBRANSZKY, 2000). A seguir, a figura 03 representa o determinismo recíproco:

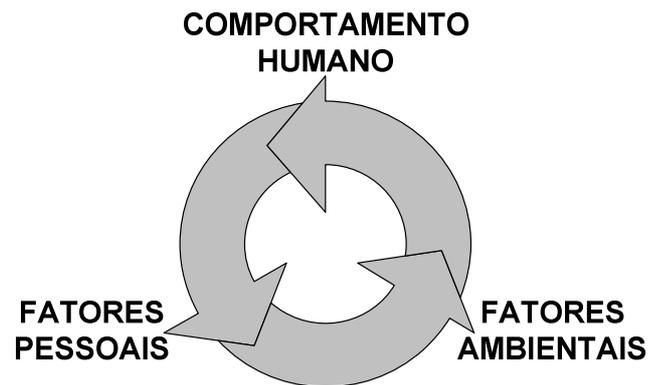


Figura 03. Esquema do determinismo recíproco na Teoria Social Cognitiva (TSC) (Adaptado de Pajares e Olaz, 2008, p. 98).

Através de suas ações, os indivíduos desenvolvem situações ambientais que acabam por afetar o seu comportamento de forma recíproca. De outra maneira, a experiência produzida pelo comportamento determina, de alguma forma, o modo como os indivíduos pensam, esperam e conseguem fazer, influenciando novamente o comportamento subsequente. Considera-se ainda que as expectativas de eficácia e de resultados dos indivíduos influenciam a maneira como elas agem, e os efeitos ambientais criados por suas ações, por sua vez, alteram suas expectativas. Contrariando as teorias comportamentais clássicas, a aprendizagem social cognitiva sugere que o reforço do comportamento ocorre antes da ação em vez de ocorrer posteriormente (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008; GOUVÊA, 2000; DOBRANSZKY, 2000).

As respostas comportamentais, bem como a motivação, não são influenciadas diretamente pelas situações externas, mas pela forma como os indivíduos processam essas situações. De outra maneira, as interpretações que os indivíduos fazem das situações, pela representação interna dessas situações, ou pelo significado que atribuem-lhes influem nas suas respostas comportamentais. As interpretações, representações ou atribuições de significado, por sua vez, refletem-se no conteúdo de pensamentos automáticos (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008; PAJARES e OLAZ, 2008; GOUVÊA, 2000; DOBRANSZKY, 2000).

A maior parte do conhecimento adquirido pelos indivíduos provém da experiência direta de suas ações. Contudo os indivíduos também aprendem com a observação dos comportamentos de outras pessoas. Essa aprendizagem denominada vicária “permite que os indivíduos aprendam um novo comportamento sem passar pelo processo de tentativa e erro necessário para executá-lo” (PAJARES e OLAZ, 2008, p. 100-101). A aprendizagem vicária

acaba por proteger o indivíduo de cometer erros potencialmente perigosos. Sendo codificada e usada simbolicamente, a aprendizagem observacional é guiada pelos processos de atenção (capacidade de selecionar as observações de determinado comportamento), retenção (simbolização dos comportamentos na memória), produção (processo de criação da ação escolhida) e a motivação (quanto melhor o comportamento produzir os resultados esperados, maior será a motivação para utilizá-lo e repetí-lo no futuro) (BANDURA, AZZI e POLYDORO, 2008; DOBRANSZKY, 2000).

A experiência direta é o que podemos considerar como uma experiência de ensaio e erro: um atleta de natação, por exemplo, aprende uma nova forma de melhorar sua propulsão na água, através de várias tentativas e erros, até que em um determinado momento consegue aprender e repetir posteriormente esse gesto motor. É a experiência efetiva, a ação em si que permite ao indivíduo, através de suas capacidades cognitivas, desenvolver-se e aprender com suas vivências.

Já a experiência vicária, depende da observação de outros praticantes: tomando como exemplo, um treinamento de esportes radicais, o aluno iniciante aprende, através da experiência dos alunos mais experientes, observando os erros e acertos dos outros praticantes, e processa essas informações, desenvolvendo seu próprio plano de ação, evitando assim, machucar-se ou fracassar na execução da atividade física.

Como demonstra os casos acima citados, a aprendizagem pela via direta e a aprendizagem vicária são ambas orientadas pelos processos de atenção, retenção, produção e motivação: tanto no primeiro quanto no segundo exemplo os atletas utilizam suas capacidades de selecionar as observações de determinado comportamento, seja produzido por si mesmo ou pelos outros, retêm os comportamentos em sua memória, produzem novas ações a partir de suas escolhas e caso haja produção de resultados positivos diante de suas ações, maior será sua motivação para utilizá-los e reproduzi-los no futuro. Nos contextos esportivos, cabe ao profissional de EF buscar, através de suas intervenções, desenvolver os processos de atenção, retenção, produção e motivação junto aos seus alunos e atletas, criando ambientes e estratégias pedagógicas tanto para a aprendizagem direta quanto para a aprendizagem vicária dos gestos motores, por exemplo.

Ademais, a TSC é a maior fonte de influência das principais teorias da motivação utilizadas nas últimas décadas: auto-eficácia; expectativa de sucesso / medo do fracasso; teoria das metas de realização, teoria da autodeterminação, modelo hierárquico da motivação e a experiência de flow (ROBERTS, 1992; GILL, 1986; DECI e RYAN, 1985). A seguir, a figura 04 apresenta a relação entre as principais teorias da motivação e a TSC.

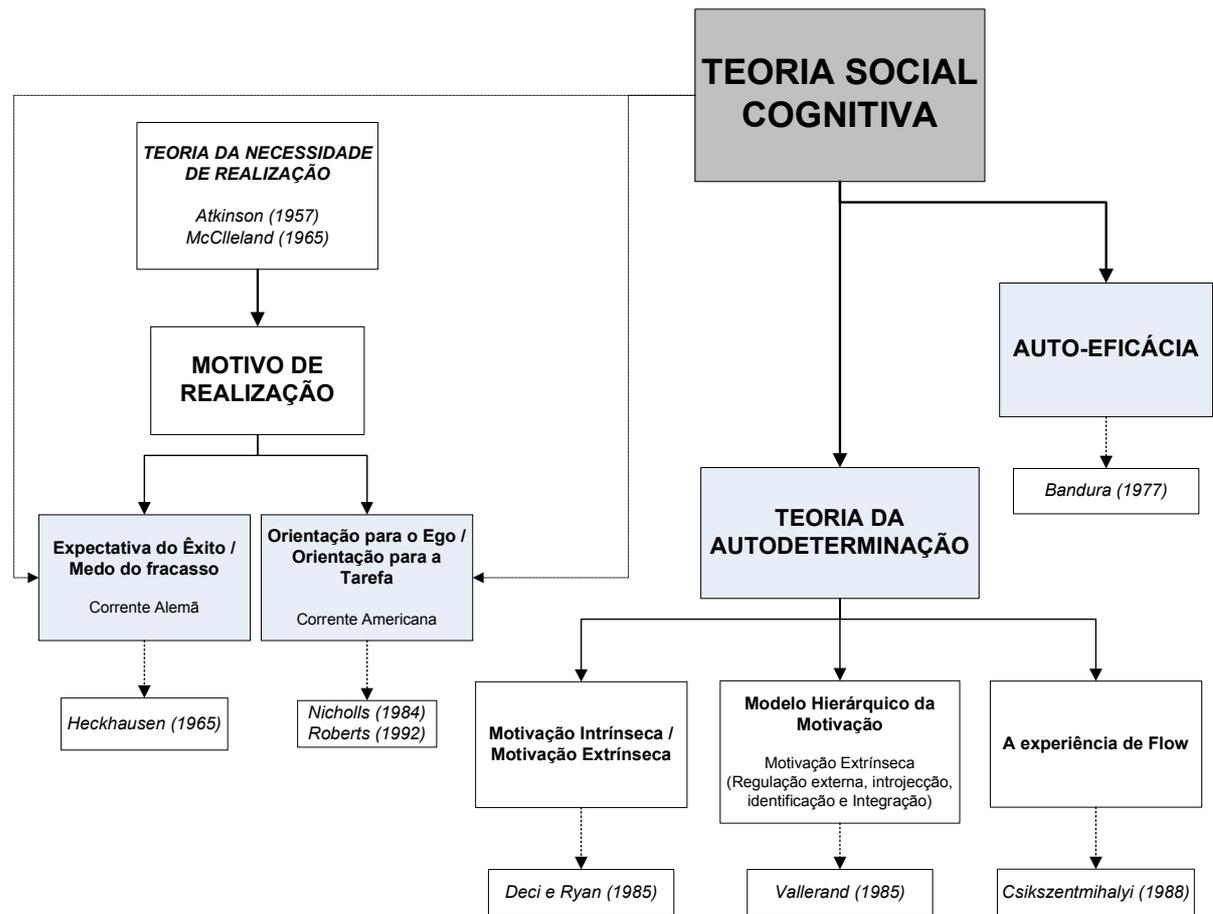


Figura 04. A relação entre as principais teorias da motivação e a Teoria Social Cognitiva (TSC) (adaptado de Venditti Jr et al., 2009).

A partir da figura acima percebe-se uma grande influência da TSC nas teorias da autodeterminação (DECI e RYAN, 1985; VALLERAND, 1985; CSIKSZENRMIHALYI, 1988) e da auto-eficácia (BANDURA, 1986) e alguma influência e aproximações com as teorias de expectativa de êxito / medo do fracasso e orientação para o ego / orientação para a tarefa que possuem maior influência da teoria da necessidade de realização (ATKINSON, 1957; MCCLELLAND, 1965).

5 AS ORIGENS DA MOTIVAÇÃO – MOTIVOS

Através do princípio psicológico de Young de que nenhum comportamento existe sem causa motivadora que o determine (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 1992; ANGELINI, 1973), pode-se pontuar que os comportamentos são regidos por uma energia propulsora responsável por seu início e manutenção. Diversos autores têm caracterizado essa energia como o motivo das ações humanas. Tanto Cratty (1984) quanto Gouvêa (1997) consideram que o motivo é “um fator interno, que dá início, dirige e integra o comportamento de uma pessoa” (GOUVÊA, 2009, p.167).

Tratando da relação entre a motivação e os motivos sociais, Angelini (1973, p.12) afirma que “sendo o conhecimento da motivação a chave do controle do comportamento humano é de suma importância a consideração da intensidade dos diferentes motivos”.

Em geral, o motivo é a base do comportamento atribuída conscientemente pelo indivíduo (CABRAL e NICK, 2003). Entendido como a “mola propulsora da vontade” o motivo diverge do fim procurado pelo comportamento, pois afinal é a base do processo motivacional e o fundamento psíquico e determinante do comportamento que o impulsiona (lhe dá início), lhe dá direção e manutenção (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009; MACHADO, 2006; WINTERSTEIN, 1992).

Os motivos servem para explicar os comportamentos. Essas explicações são baseadas na hipótese de que a ação é determinada pelas expectativas e pelas avaliações de seus resultados assim como pelas suas consequências (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 2002, WINTERSTEIN, 1992). Apesar disso, os motivos não existem realmente, são criados para explicar as ações dos indivíduos, sendo considerados constructos hipotéticos (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 2002; WINTERSTEIN, 1992; THOMAS, 1993).

Continuando as pesquisas de Murray e retomando a teoria hedonista do comportamento, McClelland aprofundou os estudos do comportamento humano definindo que as ações humanas são diferenciadas pelos motivos que as incentivam, destacando 3 (três) motivos básicos: o de realização, o de afiliação e o de poder (WINTERSTEIN, 1992; VERNON, 1973).

O motivo de realização estaria intimamente relacionado ao êxito competitivo, na busca por excelência e melhoria de padrões na luta pelo sucesso. Indivíduos que tem necessidade de realização buscam a realização pessoal em detrimento das

recompensas; escolhem situações em que possam tomar para si a responsabilidade pelo seu trabalho e procuram desafios viáveis de serem realizados, evitando tarefas muito fáceis ou difíceis demais, ou seja, escolhem situações desafiadoras e adequadas a seus níveis de habilidades e competências.

O motivo de poder é a força interna para o controle e a influência sobre outras pessoas (MURRAY, 1971). O prestígio pessoal e o status são essenciais para indivíduos que possuem essa necessidade como força propulsora. O controle de informações, de recursos e de pessoas ajudam esses indivíduos a manter a influência e controle sobre os outros indivíduos. As situações competitivas são preferidas quando projeta-se algum ganho de poder. Segundo McClelland, esses indivíduos tem 2 (duas) orientações distintas: o poder pessoal e o poder institucional. O poder pessoal pode conduzir à tentativa de dominação, à medida que o poder institucional enfatiza o desenvolvimento de grupos e trabalho organizado.

Por fim, o motivo de afiliação vincula-se à importância do relacionamento humano, no desejo de ser aceito e amado pelos outros nas relações com outros indivíduos. As ações de cooperação e as relações humanas são altamente valorizadas no contato com os outros.

Como mencionado anteriormente, Murray (1971) propõe uma classificação dos motivos em dois grupos distintos: os inatos ou primários e os adquiridos ou secundários. Os motivos inatos são compostos pelas exigências orgânicas e fisiológicas enquanto que os motivos adquiridos são constituídos pelas necessidades sociais que envolvem o indivíduo na relação com outras pessoas (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; KOBAL, 1996; THOMAS, 1983). Apesar dessa classificação, os motivos, em última análise, seriam dependentes ou derivados das necessidades biológicas, não havendo distinção real e sim metodológica para melhor explicação dos motivos humanos (EVANS, 1976; ANGELINI, 1973).

Geralmente, diversos motivos precedem uma ação (THOMAS, 1983) e haveria uma prevalência dos motivos derivados do ego sobre os do tipo biológico. Exemplos dos motivos ligados ao ego são a auto-estima, auto-atualização, a preservação de “status”, auto-consciência, nível de aspiração, perspectivas temporais e segurança. Além desses, podem ser relacionados os motivos de característica cognitiva como a curiosidade, exploração, resolução de problemas dentre outros (KOBAL, 1996). O motivo mais forte, então, influenciaria o comportamento (ANGELINI, 1973). Reforçando essa posição, Winterstein (1992, p.54) nos diz que:

O comportamento de uma pessoa num determinado momento é motivado por um motivo qualquer e nem por todos os seus motivos, mas sim por aquele motivo que, de acordo com as características da situação e sua posição na hierarquia de motivos, indica a maior probabilidade de atingir um objetivo.

Alguns motivos fortes são os hábitos, as atitudes consolidadas no cotidiano do indivíduo e as posições individuais de valor (DORSCH, HÄCKER e STAPF, 2009; THOMAS, 1983). Outrossim, cada motivo demonstrará uma força diversa de maior ou menor intensidade, devido à diferença de personalidade existente e da vivência anterior de cada indivíduo (MACHADO, 2006; ANGELINI, 1973). Apesar do comportamento ser afetado pelos motivos, existem diferenciações individuais de comportamento através de um estímulo idêntico. Para Thomas (1983, p.65), o sentido do motivo:

[...] mostra, [...], como as pessoas se diferenciam quanto à expectativa geral de sucesso ou fracasso de suas ações; igualmente quanto às normas de valores referentes aos mesmos que tentam alcançar ou manter; da mesma forma aos fatores de causa preferidos, com os quais tendem a explicar seus resultados de ação.

É possível, também, que vários indivíduos realizem o mesmo comportamento ou atividade, incentivados por motivos completamente diferentes (ANGELINI, 1973).

Ainda em relação à situação, a intensidade do motivo também pode variar para uma mesma pessoa, visto que os fatores ambientais tendem a ser fortemente influenciados pela ordem social, causando forte domínio externo à iniciação, manutenção e conclusão do comportamento motivado (CRATTY, 1984). A relação interacional entre as características individuais e as variações do ambiente pode provocar alterações no motivo do indivíduo, aumentando ou diminuindo o grau de motivação para o desenvolvimento de cada tarefa específica (MACHADO, 2006). Gouvêa (2009) complementa que os indivíduos possuem maior número de motivos conforme as atividades físicas requeiram maior participação, com mais movimentos.

Assim, o motivo é inerente ao ser humano, aprendido e considerado a determinante da força de uma tendência para ação. Um motivo é uma disposição do organismo, relativamente estável, entendida como parte da personalidade individual (BIRCH e VEROFF, 1970).

Thomas (1983, p.65), definindo o conceito de motivo afirma que:

Não existe um motivo próprio para cada situação concreta. Os motivos são, muito mais, disposição de valores altamente generalizados para “situações básicas” individuais, que em última análise, se justificam pela forma da existência humana, da necessidade de prolongamento e manutenção desta existência nas dadas

condições de vida [...] Portanto os motivos não são inatos, mas são disposições aprendidas. Isto vale, até certo ponto, mesmo para os motivos fisiológicos, isto é, para a satisfação de necessidades orgânicas como a fome e a sede.

A idéia da aprendizagem dos motivos é utilizada por Heckhausen (1974 citado por KOBAL, 1996) para considerar o motivo como produto da experiência de longo prazo, compostas por expectativas e objetivos. Os motivos seriam disposições apreendidas e formados desde o início do desenvolvimento cognitivo, fortalecendo-se e transformando-se num sistema contínuo (THOMAS, 1983). A condução da ação estaria condicionada à estimulação dos motivos por situações específicas, sendo possível, portanto, afirmar que os motivos jamais conduziram à ação, necessitando serem “despertados” pelas situações do cotidiano.

Na prática pedagógica dos profissionais de EF, a identificação dos motivos que influenciam a iniciação e a manutenção dos alunos/atletas na prática das atividades físicas é fundamental para o planejamento e a organização das aulas/treinamentos. A garantia que os motivos individuais sejam contemplados na execução das práticas corporais propostas, pode aumentar a aderência e evitar o abandono dessas práticas.

5.1 Motivo de realização

Dentre a lista de possíveis motivos para as ações humanas, o motivo de realização (traduzido de *need of achievement*) é um dos motivos mais pesquisados para compreensão do comportamento humano (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007; WINTERSTEIN, 2002). A motivação para realização refere-se ao empenho de um indivíduo para aprender e dominar uma tarefa, ultrapassar seus limites, suplantando dificuldades, realizar a tarefa melhor do que os outros e manter um conceito elevado sobre suas habilidades e talentos (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; EVANS, 1976; MURRAY, 1971).

Considerando os motivos como aspirações repetitivas, o motivo para realização é formado “pela situação básica repetida da temática do desempenho, possibilitando a auto-regulagem da ação referente ao desempenho” (THOMAS, 1983, p.65). Em termos gerais, o motivo de realização pode ser definido como o “motivo que leva à competição com um padrão de referência” (ANGELINI, 1973, p.37).

A realização tem sido definida como um feito de meta de realização de valor pessoal ou social que tem um significado para a pessoa no contexto social. A realização é

subjetivamente definida, e o sucesso e o fracasso na obtenção da meta tem um estado subjetivo baseado na avaliação do indivíduo sobre o resultado do comportamento de realização (ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007).

O motivo de realização ocorre nas atividades em que existe uma norma de qualidade, permitindo a medição do desempenho e o indivíduo busca a melhoria ou manutenção de sua própria aptidão e capacidade, avaliando o resultado de seu esforço como um sucesso ou um fracasso (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; SAMULSKI, 2002; WINTERSTEIN, 1992; THOMAS, 1983; EVANS, 1976).

A motivação no esporte ou na atividade física pode explicar as diferenças individuais nas situações em que se exige performance e bom rendimento. Para Winterstein (2002, p.78), “a motivação do indivíduo pode melhorar ou piorar seu desempenho no esporte, mas não pode justificá-lo”. O desempenho no esporte depende de diversos outros fatores físicos e psicológicos.

Entretanto Heckhausen (1974, p.149, citado por WINTERSTEIN, 1992, p. 55-56) pondera que não são todas as atividades em que há a busca por rendimento, devendo ser preenchidos 6 (seis) requisitos básicos para podermos considerar o comportamento de realização, sendo eles:

1. Deve ter sido alcançado um resultado passível de objetivação;
2. O resultado da ação deve estar relacionado a uma norma de esforço, que pode ser utilizada como escala para sua avaliação;
3. As exigências da ação avaliada não devem ser muito difíceis, nem muito fáceis, ou seja, a ação precisa ser passível de ser realizada com sucesso ou fracasso, ou pelo menos exigir um gasto de força e tempo;
4. A norma de dificuldade deve corresponder uma norma de qualidade, que deve estar relacionada com o resultado da ação, ou seja, deve ser vista como indicador de capacidade;
5. O resultado da ação não deve poder ser atribuído ao sujeito que a pratica, isto é, a ação é intencionada e realizada pelo próprio sujeito;
6. O resultado da ação não deve depender somente da capacidade do autor da ação; quanto mais corresponder ao seu esforço, maior será a avaliação do resultado como rendimento.

Os requisitos fundamentais das atividades que buscam o rendimento devem ser observados, analisados e utilizados pelos profissionais de EF, na organização e planejamento tanto de um programa de aula/treino quanto de um plano anual de atividades. O domínio teórico e prático desses requisitos pode aprimorar o desenvolvimento dos níveis de motivação dos alunos/atletas para o empenho na aprendizagem e domínio das tarefas, ultrapassar os limites percebidos e as dificuldades, buscar a excelência e conservar um conceito superior sobre suas capacidades técnicas, físicas etc.

Para o entendimento da motivação e dos comportamentos de realização sob todos os seus aspectos, é necessário considerar a função e o significado do comportamento. As metas da ação a serem realizadas dependem dos diferentes objetivos que se pretendem alcançar (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 2002; KOBAL, 1996). Da mesma forma, Roberts (1992) considera que o investimento interno na permanência na atividade, como o esforço e persistência, depende da meta do indivíduo para a execução da atividade.

Na prática de esportes e de atividades físicas, desde a iniciação ao alto rendimento, as situações de rendimento e de competição são fenômenos comuns. O desempenho nas atividades esportivas depende de melhoria de técnica, das capacidades físicas e táticas, que somente são alcançadas através do treinamento regular e progressivo (IGUMA, 1991). Considerando o motivo de realização como o esforço despendido pelos indivíduos para suplantar uma tarefa e manter ou melhorar os próprios resultados anteriores e o dos outros, podemos explicar, através do motivo de realização, os comportamentos dos alunos/atletas durante as situações de desafio presentes nas aulas de Educação Física, treinos ou competições esportivas, o esforço sucessivo e a auto superação dos alunos (VENDITTI JR et al., 2009).

5.1.1 Determinantes do motivo de realização

Para Winterstein (1992, p.55), “o motivo de realização é responsável pelo desencadeamento de ações que tem em suas características a busca da realização de rendimentos.”. Os determinantes do processo de motivação para a realização são definidas como: nível de aspiração (NA), atribuição causal (AC) e norma de referência (NR).

O NA é definido como a expectativa explícita de desempenho futuro que um indivíduo espera conquistar em uma determinada atividade, relacionando seu rendimento passado na mesma atividade (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; KOBAL, 1996; WINTERSTEIN, 1992; THOMAS, 1983; LAWOTHER, 1973).

A determinação do NA ocorre quando o indivíduo escolhe uma das várias alternativas, sendo que as expectativas de resultado podem ou não corresponder ao nível de capacidade do indivíduo e da mesma forma são modificados após o êxito ou o fracasso na realização da atividade (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 1992). Dessa forma, espera-se um aumento do NA após uma conquista e uma redução ou manutenção do mesmo após sucessivos fracassos ou derrotas. Pode haver, porém, uma

inadequação do nível de aspiração, denominada “discrepância de objetivo” quando, apesar de constantes fracassos, há uma manutenção ou elevação do NA (WINTERSTEIN, 1992). A sequência típica em uma situação de colocação de NA é descrita na figura 05:

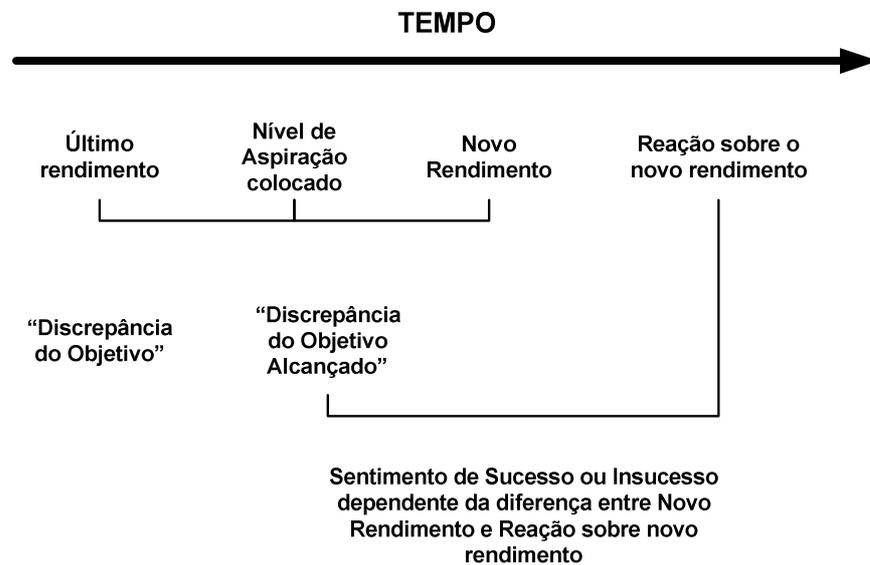


Figura 05. Esquema de escolha de Nível de Aspiração (Adaptado de Winterstein, 1992, p. 56).

Kobal (1996, p. 27) nos exemplifica como as pessoas optam de formas diferentes pelas metas:

[...] as pessoas que apresentam o motivo de realização adequado, optam por metas compatíveis com suas capacidades, geralmente com um nível médio de dificuldade nas quais o resultado depende do próprio esforço. No entanto, os indivíduos que têm medo do fracasso, normalmente escolhem objetivos abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente ou inadequadamente acima destes, incorrendo num fracasso inevitável. Ao optar por uma meta aquém de rendimentos anteriores, o indivíduo certamente a atingirá, evitando assim, um possível insucesso. Porém ao empreender pouco esforço na ação, deixa de vivenciar com plenitude o sucesso.

Outro fator determinante no processo de motivação para a realização é a AC. Esse conceito demonstra como o indivíduo explica as causas dos resultados ocorridos após a realização de uma determinada tarefa com sucesso ou fracasso (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; KOBAL, 1996; WINTERSTEIN, 1992; THOMAS, 1983). “Essa aproximação considera o indivíduo como um organismo ativo, capaz de processar informações com a inclusão de um alto processo mental como determinantes da ação física humana.” (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009. p. 127).

Weinberg e Gould (2001), relatam que a forma como o indivíduo explica ou atribui seu desempenho numa determinada atividade influencia suas expectativas futuras para a próxima ação de realização. Assim, “a causalidade percebida dos acontecimentos ativa e

dirige o comportamento.” (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009. p. 127). A localização da causa atribuída pode ser externa (dificuldade da tarefa e/ou sorte) ou interna (capacidade e/ou esforço, por exemplo) (KOBAL, 1996). Para melhor entendimento, o Quadro 01 mostra os fatores de atribuição de causalidade:

Quadro 01. Conjunto de fatores da Atribuição Causal*

FATORES	INTERNOS	EXTERNOS
Variáveis	Esforço	Causalidade (sorte)
Estáveis	Capacidade	Dificuldade da tarefa

*(Adaptado de Weiner, 1971; encontrado em Winterstein e Venditti Jr, 2009, p.128).

Indivíduos que têm expectativa de sucesso atribuem os objetivos alcançados à própria capacidade e não atribuem a fatores internos as causas de fracasso na realização das atividades. De outra maneira, indivíduos que têm expectativa de fracasso atribuem concomitantemente, seus sucessos e fracassos a sua capacidade e/ou esforço.

Winterstein e Venditti Jr (2009) advertem para o fato de que a interpretação de sucesso ou fracasso é individual, não podendo então considerar-se que a realização é definida da mesma forma por todos os indivíduos. A percepção de um resultado depende fortemente da maneira como os atributos desejáveis para o indivíduo ocorrem. A interpretação pessoal do resultado, mais do que o próprio resultado, é o fator crítico na motivação (GOUVÊA, 2009). Assim, um resultado pode ser considerado sucesso para um indivíduo e interpretado como fracasso para um outro (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009).

Como último fator determinante para o processo de motivação de realização, “a norma de referência diz respeito aos diferentes parâmetros necessários para a avaliação dos resultados de rendimentos” (KOBAL, 1996, p. 27). Essa avaliação pode ser pessoal (avaliação por critério) quando se compara o rendimento de um indivíduo com outro realizado pelo mesmo indivíduo, ou externa/social (avaliação por norma) quando a comparação do rendimento é realizada conforme um padrão determinado para um grupo todo (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; KOBAL, 1996; WINTERSTEIN, 1992).

Heckhausen (1980, citado por WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009, KOBAL, 1996; WINTERSTEIN, 1992) sugere que pode haver melhoria na motivação do

indivíduo quando a NR individual é utilizada. O indivíduo percebe de maneira adequada os sucessos e fracassos, determinando de forma realística seu nível de aspiração próprio, desvinculado do que é padronizado para o grupo.

Através das comparações individuais e coletivas, a NR pode auxiliar na identificação da atribuição dada às situações de sucesso ou fracasso e pode ser um fator de enorme importância na obtenção de um objetivo, favorecendo ou prejudicando o desenvolvimento do comportamento do indivíduo (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; WINTERSTEIN, 1992).

A figura 06 (a seguir) sintetiza a relação entre os componentes ou determinantes do motivo de realização, desde a intenção ao planejamento da ação ou comportamento.

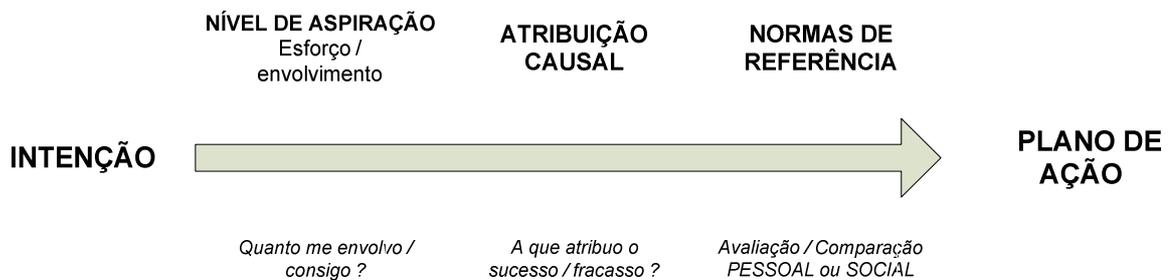


Figura 06. Componentes do motivo de realização: conjunto dos componentes teóricos (Retirado de Winterstein e Venditti Jr, 2009, p. 129).

6 AS TEORIAS ATUAIS DA MOTIVAÇÃO: TRAÇANDO O CONTINUUM DAS TEORIAS

6.1 Auto-eficácia

Pajares e Olaz (2008, p.101) afirmam que dentre “todos os pensamentos que afetam o funcionamento humano, localizadas no núcleo fundamental da TSC, destacam-se as crenças de auto-eficácia”. Por definição, as crenças são as percepções dos indivíduos sobre suas capacidades, sobre as outras pessoas e sobre o mundo (GOUVÊA, 2000). A teoria da auto-eficácia é uma teoria social cognitiva e abrange a auto-eficácia e as expectativas de resultado (BANDURA, 1986). Os comportamentos de realização individuais podem ser explicados e previstos através da auto-eficácia e da expectativa de resultado (GAO et al., 2010).

Bandura (1986) afirma que a auto-eficácia é o conjunto de crenças e o grau de convicção do indivíduo em suas habilidades individuais de organizar e exercitar os recursos para administrar situações com vistas ao futuro (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; GOUVÊA, 2000; DOBRANSZKY, 2000). Bandura (1986) diferencia entre as crenças ou expectativas de auto-eficácia das expectativas de resultados. Enquanto que as crenças de auto-eficácia se referem às próprias capacidades de colocar ações, as expectativas de resultados dizem respeito aos efeitos dessas ações, isto é, à relação entre as ações e resultados, sobre os quais o indivíduo pode não ter qualquer controle. Por exemplo, um atleta com acentuadas crenças de eficácia para fazer uma apresentação de ginástica artística pode não ter expectativas positivas de que os juízes irão valorizar sua performance, ou seja, serão baixas suas expectativas de resultados.

As crenças de auto-eficácia, na maior parte das vezes, são realistas e adaptativas, ajudando os indivíduos a desenvolverem-se e realizar suas atividades nos diferentes aspectos da vida (SAFRAN, 2001). De acordo com Gouvêa (2009, p. 158):

[...] auto-eficácia é a forma específica de situação específica de autoconfiança, é a crença de que uma pessoa é competente e pode fazer tudo o que precisa ser feito numa situação específica, a autoconfiança é a característica de personalidade mais global e estável, e a auto-eficácia, que é específica a certo tempo e ambiente, pode oscilar muito.

Gouvêa (2000) alerta-nos para a diferença entre as habilidades próprias do indivíduo que seriam as capacidades adquiridas ao longo de seu desenvolvimento e contato anterior com diversas experiências, e os julgamentos de valor do indivíduo sobre essas capacidades e suas previsões de chances de sucesso. O julgamento ou a crença de auto-eficácia é entendido como um mecanismo de percepção e construção cognitivas de domínio das tarefas (BANDURA, 1986). Dessa forma, por exemplo, atletas que possuem baixas crenças sobre suas capacidades, apesar de possuírem boas capacidades físicas, táticas e técnicas, não apresentam confiança em si mesmos, diminuindo suas previsões de chances de sucesso.

O indivíduo utiliza-se de categorias de informação para construir cognitivamente sua auto-eficácia. Podem ser descritas 4 (quatro) categorias de informação: as experiências diretas e pessoais, as experiências vicárias, as informações persuasivas e os estados psicológicos e fisiológicos (BANDURA, 1986). As experiências diretas afetam o julgamento de auto-eficácia através do processamento cognitivo da informação: se as experiências foram percebidas como exitosas, o indivíduo aumentará as perspectivas de eficácia, pelo contrário, se as experiências forem entendidas como fracassos, as expectativas tenderão a diminuir. Além disso, a influência de execução também depende da percepção da dificuldade da tarefa e do esforço dispensado. As experiências vicárias são utilizadas num processo de comparação social, criando os julgamentos sobre suas capacidades baseadas na observação e comparação com outras pessoas. O diálogo interno, a persuasão verbal e outras estratégias constituem as informações persuasivas para influenciar a percepção do indivíduo sobre sua eficácia. E, por fim, os estados psicológicos como os sentimentos associados às experiências anteriores tendem a proporcionar informação de eficácia ao indivíduo (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; GOUVÊA, 2000).

Essas categorias “determinam os níveis de motivação das pessoas como reflexo dos desafios que enfrentam, o esforço que desempenham na atividade e sua perseverança frente às dificuldades” (GOUVÊA, 2000, p.21). Assim, as expectativas de eficácia influenciam o esforço a se dispender na atividade tanto quanto ao grau de persistência na presença de dificuldades ou obstáculos a serem ultrapassados pelos indivíduos (GOUVÊA, 2009). Por exemplo, os atletas que possuem satisfatórias expectativas de eficácia, diante de uma partida em desvantagem (o outro time marca o primeiro gol da partida de futebol), tendem a esforçar-se mais, persistir durante mais tempo diante dessa situação que outros atletas que possuem baixas expectativas de eficácia, nesse mesmo contexto.

Para Winterstein e Venditti Jr (2009), são as informações retiradas das interpretações dos resultados dos eventos que permitem aos indivíduos julgarem eficazmente sua auto-eficácia. Assim, a motivação pode ser aumentada por um alto senso de auto-eficácia: os indivíduos que acreditam positivamente nos resultados futuros de suas ações planejam objetivos de maior dificuldade, tem pouco receio do fracasso e persistem por mais tempo nas adversidades encontradas para obtenção de suas metas.

Os mesmos autores propõe que “nas diversas possibilidades de atuação em Educação Física (EF), a auto-eficácia pode ser apropriada para buscar as explicações e interpretações comportamentais, atitudinais e motivacionais dos indivíduos” (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009, p.125). Iaochite apud WINTERSTEIN e VENDITTI JR (2009) ressalta que a decisão de alterar um comportamento como o sedentarismo para a execução de um esporte ou atividade física, depende de avaliação e julgamento baseados nas crenças de sua própria competência para a mudança e de suas expectativas e metas propostas. As crenças são determinantes na mediação dos processos de alteração de comportamento, de aspectos motivacionais, do engajamento e da persistência nas atividades físicas. Assim, a auto-eficácia pode ser entendida como uma auto-percepção, uma auto-reflexão sobre nossas competências.

Em estudo realizado com lutadores estudantes de ensino médio, a auto-eficácia revelou-se um forte preditor de desempenho esportivo: os alunos/atletas com maiores graus de auto-eficácia apresentaram os melhores desempenhos em competições (TREASURE, MONSON e LOX, 1996). A TSC sugere que um alto grau de auto-eficácia influencia direta e indiretamente outras cognições e emoções. Segundo essa teoria, as percepções de eficácia são decisivas nos comportamentos que surgem tanto no âmbito esportivo quanto nos comportamentos sociais, clínicos e de saúde (MARTIN, 2002).

Segundo Martin (1999), a importância da auto-eficácia também foi percebida em desempenho de jogadores de hóquei e ginastas. A predição da auto-eficácia no rendimento esportivo também foi relacionada às atividades cíclicas e repetitivas como a corrida (MARTIN e GILL, 1991). Dessa forma, a importância da auto-eficácia é reconhecida pela maioria dos atletas profissionais, treinadores e psicólogos do esporte como fundamental no treinamento diário para a busca pela excelência no esporte (MARTIN, 1999). A auto-eficácia é intensamente relacionada às questões motivacionais no contexto esportivo.

6.2 Expectativa de sucesso ou medo do fracasso – tendências

Dentre as diversas teorias da motivação para a realização, 2 (duas) teorias têm grande importância nos estudos sobre motivação: a expectativa de êxito e/ou medo de fracasso e a orientação para tarefa / orientação para ego (ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007; WINTERSTEIN, 2002). A primeira foi desenvolvida por McClelland e Atkinson como explicação para as atividades de rendimento como resultado da interação de fatores pessoais e situacionais. Esses autores descrevem 5 (cinco) características principais do motivo para a realização: fatores da personalidade e motivos, fatores situacionais, tendências resultantes, reações emocionais e comportamento de rendimento (SAMULSKI, 2002).

Dentre os fatores pessoais que afetam o motivo para realização, 2 (duas) tendências motivacionais de conquista podem ocorrer: alcançar ou procurar o sucesso ou evitar o fracasso. O motivo para procurar o sucesso é “definido como a capacidade de experimentar orgulho ou satisfação nas realizações” (GILL, 1986, p.60). Já o motivo para evitar o fracasso é definido como “a capacidade de experimentar a vergonha ou humilhação como consequência do fracasso” (GILL, 1986, p.60). Para Samulski (2002), o comportamento é afetado pela relação entre essas duas tendências motivacionais. Êxito e fracasso seriam, então, estados psicológicos baseados na interpretação de eficácia empenhada para a realização (ROBERTS, 1992).

Individualmente, as pessoas motivadas para a realização possuem alto nível de motivação para o sucesso e baixo nível de motivação para o fracasso. As pessoas que demonstram essa característica preferem demonstrar e avaliar suas aptidões, não ficando preocupadas com resultados negativos ou fracassos. Elas preferem tarefas desafiadoras, escolhem riscos intermediários e têm melhor desempenho em condições avaliatórias. Por outro lado, as pessoas com baixo nível de motivação para a realização demonstram baixo nível de motivação para o sucesso e alto nível de motivação para o fracasso. Elas preferem atividades muito fáceis ou muito difíceis, evitando riscos intermediários e têm pior desempenho em condições avaliatórias (WINTERSTEIN, 2002; SAMULSKI, 2002; WEINBERG e GOULD, 2001).

Para além dos fatores pessoais, 2 (dois) fatores situacionais também influem na motivação para a realização: a probabilidade e o valor de incentivo do sucesso. O primeiro fator relaciona-se com a dificuldade da tarefa e da percepção de competência dos outros avaliados ou competidores (WINTERSTEIN, 2002). Ao passo que o valor de sucesso é maior na hipótese da execução com sucesso de uma tarefa considerada difícil ou a vitória sobre um

oponente com capacidades próximas. De outra maneira, o valor de incentivo de sucesso é diminuído quanto maior for a probabilidade de sucesso da tarefa (GILL, 1986). A figura 07 apresenta a relação entre a probabilidade de sucesso e o valor de incentivo de sucesso.

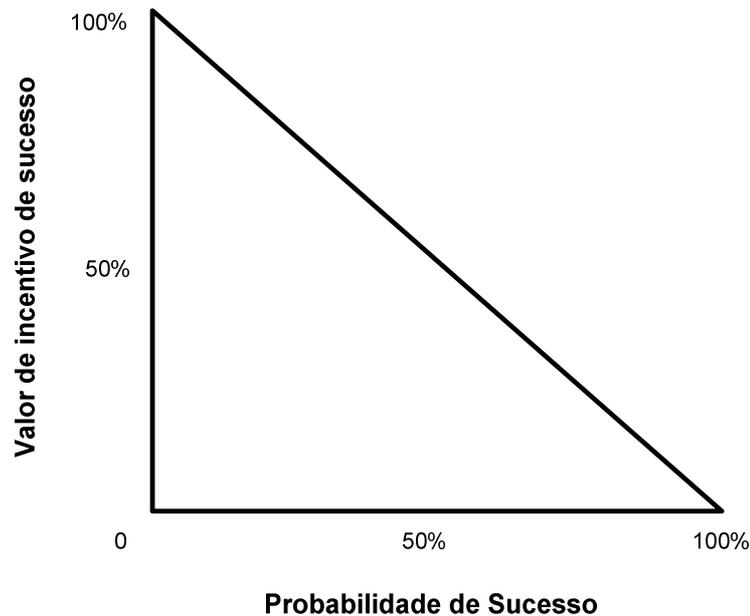


Figura 07. Relação entre o valor de incentivo de sucesso e a probabilidade de sucesso (Adaptado de Gill, 1986, p. 61).

Os indivíduos com alto nível de motivação para procurar o sucesso tendem a buscar situações de performance quando há 50% de chance de sucesso. Por outro lado, os indivíduos com baixa motivação, ou seja, com motivo para evitar o fracasso, procuram desenvolver atividades quando há pouca ou muita probabilidade de sucesso. Os indivíduos com baixo nível de motivação para a realização têm baixo desempenho na disputa com oponentes de mesma competência ou em situações em que há 50% de chance de sucesso, podendo, no caso de derrota ou fracasso, maximizar seus sentimentos de vergonha (WINTERSTEIN, 2002; SAMULSKI, 2002; WEINBERG e GOULD, 2001). Assim, quanto maior a força motivacional para procurar o sucesso, maior a tendência dos indivíduos buscarem atividades com chances e/ou desafios médios, com probabilidade de 50% de sucesso. Por outro lado, indivíduos com baixa força motivacional para o sucesso (que buscam evitar o fracasso) procuram atividades com alta probabilidade de sucesso (fáceis) ou atividades com baixa probabilidade de sucesso (muito difíceis). A seguir, a figura 08 representa a força motivacional utilizada em uma tarefa/atividade conforme a probabilidade de sucesso.

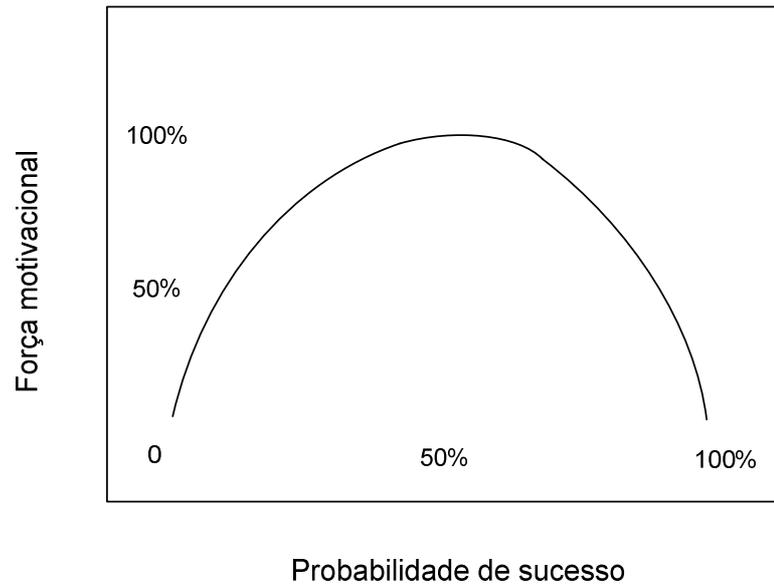


Figura 08. Esquema gráfico relacionando a força motivacional e a probabilidade de sucesso (Adaptado de Gill, 1986, p. 62).

O produto resultante da interação dos fatores pessoais e dos fatores situacionais é definido por Weinberg e Gould (2001) e Samulski (2002) como uma tendência resultante. Assim os indivíduos motivados para a realização buscam situações de nível médio de esforço, à medida que indivíduos pouco motivados para a realização tendem a escolher atividades com extremo ou pequeno nível de dificuldade. Como consequência, essas tendências influenciam as reações emocionais das pessoas, como orgulho, satisfação, vergonha e preocupação. As pessoas motivadas para a realização tendem a experimentar, quando conseguem executar a atividade proposta, sentimentos de confiança e de orgulho. Já as pessoas pouco motivadas para a realização tendem a sentir fracasso e baixa auto-estima quando não conseguem executar ou vencer um desafio, e não percebem sentimentos de orgulho nos casos de conquista, sentindo que as causas externas como a sorte, por exemplo, influenciaram no resultado da ação.

Os indivíduos com elevado nível no motivo de realização demonstram seu desejo de alcançar com sucesso um padrão de excelência. O comportamento de rendimento acontece nesses indivíduos, pois atingir o sucesso é uma das formas de satisfazer a necessidade criada pelo motivo de realização. Em oposição, os indivíduos com baixo nível no motivo de realização tendem a evitar o fracasso e todos os sentimentos associados. Os fatores pessoais (motivo para procurar o sucesso e o motivo de evitar o fracasso) e os fatores situacionais (probabilidade de sucesso e o valor de incentivo de sucesso) relacionam-se produzindo 2 (duas) tendências: procurar o sucesso ou evitar o fracasso, com suas respectivas

reações emocionais e comportamentos: orgulho na presença do sucesso (os indivíduos procuram situações de performance, procuram desafios e mantêm alto nível de performance) e vergonha na presença do fracasso (os indivíduos evitam situações de performance, evitam riscos e desafios e apresentam um baixo nível de performance). Abaixo, a figura 09 apresenta as relações entre os fatores (pessoais e situacionais) e os resultados (tendências resultantes, reações emocionais e os comportamentos decorrentes):

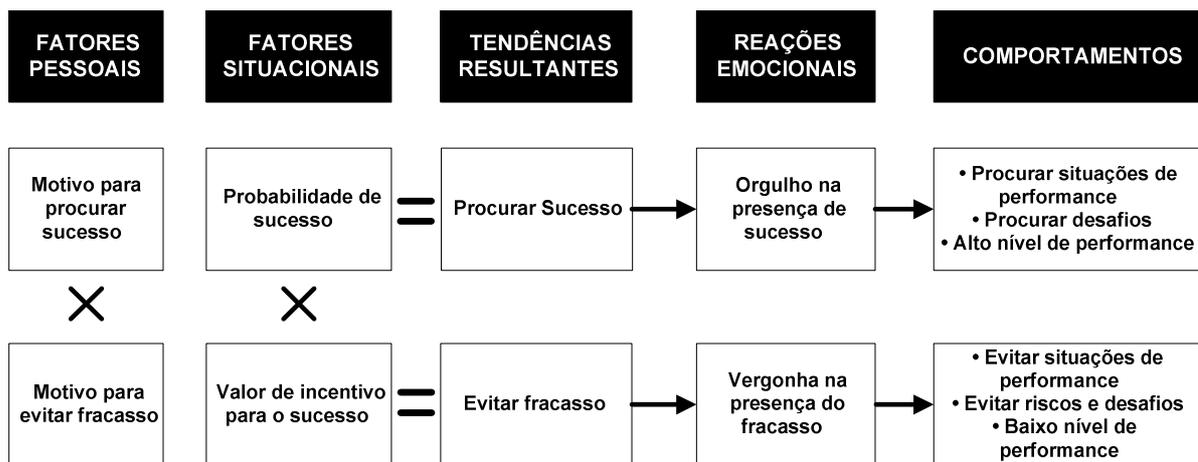


Figura 09. Modelo explicativo das tendências de motivo para realização (Adaptado de Samulski, 2002).

Nas práticas corporais podemos perceber as tendências de expectativa para procurar o sucesso e para evitar o fracasso: em diversos esportes (individuais ou coletivos; competitivos ou cooperativos) encontram-se indivíduos que têm expectativa de sucesso, demonstrando confiança em suas capacidades, esforçando-se de forma excelente em situações de dificuldade, buscando, primordialmente, o sucesso ou êxito em suas atividades físicas. Enquanto isso, existem nas mesmas equipes esportivas, por exemplo, indivíduos que têm medo do fracasso, acreditando na força da sorte ou do acaso, demonstrando menos persistência diante das dificuldades, mais ansiedade durante as atividades físicas, valendo-se de referências externas (dos outros) sobre si mesmo, buscando, primordialmente, evitar o fracasso em suas vivências esportivas.

Em um caso hipotético, uma dupla de vôlei de praia possui um indivíduo que tem tendência a procurar o sucesso nas competições, enquanto seu parceiro possui tendência para evitar o fracasso nos jogos. Em uma partida contra adversários de nível técnico próximo, o primeiro jogador citado acredita em suas habilidades, fica menos ansioso antes e durante a partida e tenta desenvolver todas as jogadas realizadas nos treinamentos, chegando a esforçar-se muito em todos os pontos. Já seu companheiro tem dificuldade para desenvolver

suas habilidades, ficando mais ansioso antes e durante o jogo, não conseguindo esforçar-se o quanto poderia e nem realizar as jogadas treinadas. Vencendo a partida, o primeiro jogador atribui ao resultado a capacidade técnica e esforço da dupla, enquanto seu companheiro atribui à vitória fatores externos como a sorte em alguns lances e o acaso, não tendo o julgamento e a avaliação (auto-avaliação) a respeito de suas habilidades, esforço e persistência.

A expectativa de sucesso tem relação estreita com a auto-eficácia percebida para executar com excelência uma atividade. Em outras palavras, os indivíduos precisam sentir-se com auto-eficácia diante de cada atividade e, concomitantemente, motivado para procurar o sucesso, aceitar novos desafios e manter um alto nível de performance.

6.3 Teoria das Metas de Realização

A Teoria das Metas de Realização (NICHOLLS, 1984) busca uma explicação ou razão para os indivíduos se envolverem em uma atividade de performance e considera que existem 2 (duas) orientações motivacionais: a orientação para o ego ou a orientação para a tarefa (ROBERTS, 1992; DUDA e NICHOLLS, 1992). Sendo amplamente investigada na psicologia do esporte (HARDY, JONES e GOULD, 1996; ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007), a Teoria das Metas de Realização sugere que existem 3 (três) fatores inter-relacionados que determinam a motivação (ver figura 10, a seguir): as metas de realização, a percepção de capacidade e o comportamento frente à realização (WEINBERG e GOULD, 2001).



Figura 10. Esquema dos 3 fatores-chave nas metas para realização: metas de realização, percepção da capacidade e comportamento frente à realização (Adaptado de Weinberg e Gould, 2001).

Nicholls (1984, citado por DUDA e NICHOLLS, 1992), define um comportamento de realização como um comportamento determinado para desenvolver ou demonstrar uma maior competência, ao invés de uma menor. Entretanto, esta competência não tem o mesmo significado para todas as pessoas.

A Teoria das Metas de Realização parte do princípio que os indivíduos são motivados a demonstrar suas capacidades e que estão preparados para a execução das habilidades em uma atividade de rendimento (MACHADO, 2006; WINTERSTEIN, 2002). Dentro dessa condição, há um anseio em desenvolver e demonstrar a competência e evitar demonstrar incompetência (ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007).

Na definição, em uma determinada tarefa, da competência para a realização, o indivíduo pode ter por referência a sua própria experiência e conhecimentos anteriores, e, por outro lado, as capacidades demonstradas por outros. Estas duas formas de perceber competência e sucesso estão intrinsecamente relacionadas com duas perspectivas diferentes de definir os objetivos de realização: a orientação para a tarefa e a orientação para o ego (MACHADO, 2006; WINTERSTEIN, 2002; DUDA e NICHOLLS, 1992).

Em situações de competição com outros indivíduos, de avaliação pública de rendimento ou testagem de competências, é mais provável que um estado de envolvimento do ego ocorra. Ao contrário, as situações com ênfase na aprendizagem, no domínio de habilidades e na resolução de problemas têm a tendência de estimular um estado de

envolvimento para a tarefa (WINTERSTEIN, 2002). Considerando as diferenças individuais, as pessoas variam entre a orientação para a tarefa ou para o ego, por orientações independentes e como resultado das experiências pessoais desde a infância (DUDA, 1992).

Nas situações em que um indivíduo, independente de professor ou técnico, está predominantemente orientado para a tarefa, a competência percebida é auto-referenciada e a ênfase é colocada no domínio da técnica, na realização de esforço e no desenvolvimento das suas próprias capacidades ou conhecimento da atividade (DUDA e NICHOLLS, 1992). Os indivíduos orientados para a tarefa no esporte, por exemplo, são atletas que, enquanto não conseguem desenvolver a técnica desejada de forma excelente, não param de treinar até que tenham a percepção que estão realizando o gesto motor perfeito e eficiente, ou ao menos aceitável pelo técnico e/ou por si mesmas. Da mesma forma, diante de jogos ou partidas, em desvantagem ou quando encontram obstáculos, ao invés de desanimarem, sentem-se encorajados e motivados a se esforçarem. Além disso, os atletas orientados para a tarefa, ao vislumbrarem a possibilidade de usar meios ilícitos para vencer, não utilizam desses subterfúgios, pois consideram não ter sentido atingir seus objetivos dessa forma.

Em outra medida, quando a tendência predominante corresponde à orientação para o ego, o indivíduo está concentrado em demonstrar a sua competência superior em relação ao outro e, conseqüentemente, percebe o acontecimento como sucesso no triunfo sobre um outro indivíduo ou na obtenção de desempenho equivalente, mas com menor esforço (DUDA e NICHOLLS, 1992).

Quando os indivíduos são orientados para o ego, desistem mais facilmente diante de grandes desafios, pois as situações difíceis aumentam a chance de fracasso. Essa tendência também é provável quando há o surgimento de algum obstáculo ou insucesso que, para eles, prejudicaria sua imagem social; isto é, mantém sua estrutura egóica preservada. Enquanto isso, os indivíduos orientados para a tarefa possuem estratégias de autorregulação no processo de aprendizagem e, encontrando situações de fracasso, enfrentam-as de forma positiva, considerando os erros ocorridos no fracasso como uma referência para o desenvolvimento de suas competências e habilidades. Assim, esses indivíduos valorizam o empenho na execução da prática e são mais persistentes diante dos desafios e fracassos. Nessa condição, o indivíduo pode realizar bem suas habilidades, mesmo sem vencer seu oponente, mas, por exemplo, atingindo seu principal objetivo de melhoria pessoal na execução da atividade. Dessa forma, os indivíduos orientados para a tarefa são levados a escolher práticas mais desafiadoras e a persistir durante mais tempo diante do fracasso (MACHADO, 2006; WEINBERG e GOULD, 2001).

Os indivíduos orientados predominantemente para o ego demonstram esforço, atitudes positivas e motivação para a prática apenas em atividades nas quais o sucesso é certo, não se arriscando em desafios intermediários ou atividades de sucesso avaliado como incerto. Evitam as atividades com nível médio ou alto de dificuldade, pois nelas existe a possibilidade de fracasso, e escolhem frequentemente atividades de baixo nível de dificuldade (WEINBERG e GOULD, 2001). Os indivíduos orientados para o ego são atletas que diante das dificuldades de uma partida tendem a desanimar e esforçar-se menos. Eles utilizam suas capacidades técnicas para buscar status social individual diante dos colegas e dos adversários, assim como relatam que utilizariam meios ilícitos se a vitória fosse possível (WHITE e ZELLNER, 1996).

Estudo sobre a influência da teoria das metas de realização nos comportamentos sociais de jogadores juvenis de futebol revelou que a orientação para a tarefa é preditora de comportamentos pró-sociais¹², afiliação social e baixa procura por status social, enquanto que a orientação para o ego foi preditora de comportamento anti-social¹³ e busca por status social (SAGE e KAVUNASSU, 2007). Outra pesquisa realizada com estudantes atletas de diferentes níveis escolares (ensino médio e superior) apresentaram correlações entre a orientação para o ego, a propensão dos atletas para apresentarem maior ansiedade e perda da concentração antes e durante as competições, enquanto que a orientação para a tarefa foi associada à crença de que o sucesso na realização das atividades ocorreu em virtude do trabalho “duro” e da cooperação com os demais participantes (WHITE e ZELLNER, 1996).

Se a orientação para o ego for predominante e a percepção do indivíduo quanto às suas capacidades e competências for baixa, a realização ou o investimento a longo prazo de prazo é diminuída, sendo caracterizada como um comportamento mal adaptado (DUDA, 1992). O sentimento de incompetência para esses indivíduos pode aparecer quando o insucesso está associado a muito esforço, necessitando, para preservar sua auto-estima, reduzir o esforço para minimizar a demonstração de fraqueza (MACHADO, 2006; WEINBERG e GOULD, 2001).

Em uma atividade de rendimento de orientação dominante, há, concomitantemente, a existência da orientação não-dominante. Isto ocorre porque as duas orientações são ortogonais, ou seja, os indivíduos podem ter, por exemplo, uma elevada orientação para o ego e também uma elevada, embora menor, orientação para a tarefa

¹² Comportamentos pró-sociais são atitudes ou ações que visam ajudar ou beneficiar uma ou mais pessoas do que a si mesmo (SAGE e KAVUNASSU, 2007).

¹³ Comportamentos anti-sociais são definidos como comportamentos destinados a prejudicar as outras pessoas (SAGE e KAVUNASSU, 2007).

(ROBERTS, 2001; ROBERTS, TREASURE e KAVUSSANU, 1996). A probabilidade do indivíduo estar predominantemente orientado para a tarefa ou para o ego em determinada situação depende do ambiente, das variáveis situacionais e das disposições prévias de cada um (ROBERTS, TREASURE e CONROY, 2007; DUDA, 1992).

Para além do indivíduo, a motivação pode ser estudada pela percepção das pessoas sobre o clima motivacional (DUDA, 1996). O clima motivacional diz respeito às táticas utilizadas no ambiente de aprendizagem por professores e/ou técnicos, que tendem a induzir os indivíduos para diferentes interpretações de sucesso e esforço (AMES, 1984, 1992). Não somente como o contexto é estruturado, mas também como o indivíduo o percebe, é de suma importância para o entendimento da motivação no esporte. A influência significativa que os componentes situacionais (ambiente de aprendizagem, pais, técnicos, amigos, colegas) têm na formação do clima motivacional e, a consequente percepção deste contexto pelos praticantes de esporte, ou de atividade física, tem sido foco de interesse de vários estudos (SEIFRIZ, DUDA e CHI, 1992; ROBERTS, 1992).

A percepção do clima motivacional deve ser levada em consideração pelos profissionais de EF para permitir que o ambiente esportivo influencie de forma positiva na motivação dos alunos e atletas. O julgamento da tendência de clima motivacional que o profissional de EF desenvolve na sua prática é de difícil percepção: muitas vezes os professores e técnicos acabam optando por apenas uma abordagem (clima voltado para a tarefa ou clima voltado para o ego), prejudicando a motivação de vários indivíduos nas aulas e/ou treinos.

Nas pesquisas sobre o clima motivacional criado pelos técnicos em treinamentos e competições, identificam-se duas diferentes abordagens: um voltado para a tarefa e o outro voltado para o ego. O clima motivacional orientado para a tarefa relaciona-se com o prazer pela prática esportiva, e como os atletas percebem que são avaliados nas diferentes capacidades de acordo com suas habilidades prévias (SEIFRIZ, DUDA e CHI, 1992; ROBERTS, 1992).

Segundo Weinberg e Gould (2001, p.87),

[...] a atmosfera motivacional influencia os tipos de metas de realização adotados pelos participantes. Em um clima motivacional orientado ao domínio da tarefa, há padrões motivacionais mais adaptativos, tais como atitudes positivas, esforço aumentado e estratégias de aprendizagem efetivas. Em comparação, um clima motivacional de orientação ao resultado está relacionado com padrões motivacionais menos adaptativos, tais como baixa persistência, baixo esforço e atribuição de falhas à baixa capacidade.

Walling, Duda e Chi (1993) enfatizam que os atletas que percebem o Clima Motivacional orientado para a tarefa, indicam grande satisfação em fazer parte da equipe e também apresentam baixos índices de preocupação com o desempenho esportivo. Entretanto, os atletas que percebem o Clima Motivacional orientado para o ego, apresentam maiores níveis de preocupação com o desempenho esportivo e obtêm menores índices de satisfação em fazer parte do grupo.

Roberts (1992) salienta que podem ocorrer duas situações conforme a orientação individual e o clima motivacional: no primeiro caso, o indivíduo e o clima motivacional têm a mesma orientação (orientação para o ego e clima competitivo; orientação para a tarefa e clima voltado para a tarefa), criando um sentimento de adaptação ao grupo e treinador/professor. Em um segundo caso, o indivíduo e o clima não possuem a mesma orientação (orientação para o ego e clima voltado para a tarefa; orientação para a tarefa e clima competitivo), criando dificuldade para a adaptação na divergência entre os comportamentos desses indivíduos com as expectativas do professor/treinador.

Investigando o papel do prazer e do clima motivacional no desenvolvimento pessoal positivo e negativo de jovens praticantes de esportes de equipe, MacDonald et al. (2011) demonstraram que as experiências positivas no esporte ocorreram em relação ao sentimento de afiliação com os outros participantes da equipe, competência auto-referenciada, demonstração de esforço e um clima motivacional voltado para a tarefa. Enquanto isso, as experiências negativas foram relacionadas por um clima motivacional competitivo (voltado para o ego) e uma competência referenciada no desempenho dos outros participantes.

6.4 Motivação intrínseca e extrínseca

A Teoria da Autodeterminação (TAD) foi desenvolvida com o propósito de compreender os componentes da motivação intrínseca e extrínseca e os fatores relacionados com a sua promoção (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004). A motivação intrínseca está condicionada a fatores internos enquanto a motivação extrínseca é caracterizada pela sua estreita identificação com reconhecimento social, premiações e recompensas (MACHADO, 2006).

Segundo a TAD, o indivíduo possui uma organização motivacional intrínseca para o desenvolvimento pessoal, a integração do eu e a capacidade de transpor dificuldades internas. O prazer inerente e o interesse na execução da atividade podem ser considerados a base da motivação intrínseca. O indivíduo percebe-se competente e

autodeterminado, e a atribuição da causa de seu comportamento é interna, sendo recompensado por incentivos inerentes à atividade. A tendência para a autodeterminação está relacionada à necessidade de eficiência, à busca por autonomia, o que depende da aquisição de diversas competências que o tornem capaz de controlar o meio ambiente (MACHADO, 2006; KOBAL, 1996; DECI e RYAN, 1985). A motivação intrínseca é o fenômeno que melhor representa o potencial positivo da natureza humana, sendo considerada por Deci e Ryan (2000), a base para o crescimento, integridade psicológica e coesão social (GUIMARÃES e BORUCHOVITCH, 2004).

Para a TAD, os indivíduos em geral têm necessidade de competência e de eficiência, isto é, controle sobre o seu meio ambiente. Segundo DECI (1972, citado por KOBAL, 1996), a necessidade de competência produz, nos indivíduos, comportamentos de busca e conquistas de desafios para suas habilidades, que, por sua vez, resultam em aquisição de competência e satisfação. Já a necessidade de eficiência desenvolve-se na direção de uma maior autonomia, que ocorre na aquisição de diversas competências que criem no indivíduo uma capacidade de controlar seu meio ambiente. A percepção de liberdade, em relação ao meio diante de uma tarefa ou realidade, é denominada como autodeterminação.

Na motivação intrínseca, a busca por novidades e novos desafios, a capacidade de aprender e explorar suas habilidades, são os focos para indivíduos motivados intrinsecamente. Sentimentos, afetos e emoções iniciando ou ocorrendo simultaneamente ao comportamento intrinsecamente motivado, incluem interesse, prazer e envolvimento direto com o meio. Não há nesse caso preocupação em receber recompensas ou gratificações externas (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; DECI e RYAN, 2004; KOBAL, 1996).

Para Deci e Ryan (1985, p.32):

[...] a motivação intrínseca é baseada nas necessidades naturais do organismo para competência e autodeterminação. Ela energiza uma grande variedade de comportamentos e processos psicológicos para os quais as recompensas primárias são experiências de eficiência e autonomia. [...] As necessidades intrínsecas para competência e autodeterminação motivam um processo progressivo de buscar a conquista de desafios ótimos.

A auto-estima é percebida como positiva em pessoas intrinsecamente motivadas. As atividades, para esses indivíduos, precisam ser desafiantes, a fim de que a competência percebida ocorra num contexto de autodeterminação, o que implica na oportunidade de fazer escolhas. As pessoas intrinsecamente motivadas preferem desenvolver

atividades desafiantes, nem muito fáceis nem muito difíceis, quando há possibilidade de escolha (DECI e RYAN, 1985).

Considerando uma aula de Educação Física como exemplo, um indivíduo pode se interessar e participar da atividade proposta (jogar futebol), comprometendo-se inteiramente na mesma, sem pretender outros objetivos exteriores à própria partida de futebol. Assim, esse aluno apresenta então um comportamento intrinsecamente motivado.

De modo contrário, a motivação extrínseca é definida pela TAD como o processo motivacional em que os comportamentos são condicionados por estratégias para “provar aos outros tudo aquilo de que é capaz de render” (MACHADO, 2006, p.140) ou por recompensas externas que levam à execução de atividades (DECI e RYAN, 2004; 1985). Quando a fonte da motivação está fora da vivência da própria atividade, o indivíduo estaria, então, extrinsecamente motivado. Por exemplo, um indivíduo pode realizar um esporte visando sobressair-se em relação aos outros participantes, ganhar um prêmio ou receber uma recompensa externa à atividade.

Os comportamentos não motivados intrinsecamente são orientados pela competência e pelo interesse. A diferença do comportamento intrinsecamente motivado do não motivado intrinsecamente é que no primeiro o indivíduo tende a sentir-se livre de pressões como recompensas ou contingências (KOBAL, 1996).

A exposição à recompensas e prêmios em comportamentos intrinsecamente motivados pode causar a diminuição da motivação intrínseca para a atividade. Geralmente há um deslocamento da percepção da causalidade interna para externa, um decréscimo da motivação intrínseca para o comportamento alvo, diminuição da persistência na ausência de incentivos externos e a perda do interesse e do prazer envolvidos na atividade (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009; DECI e RYAN, 1985; CRATTY, 1984).

Entretanto, a dicotomia entre motivação intrínseca e extrínseca, apesar de importante, não é suficiente para explicar todo o dinamismo inerente aos processos motivacionais (KOBAL, 1996). As orientações externas dos professores ou técnicos sobre o desempenho do aluno/atleta tendem a aumentar a motivação extrínseca, ajudando na construção da percepção do indivíduo sobre sua própria capacidade, conseqüentemente, alimentando sua motivação intrínseca. Assim, de certa forma, as duas fontes de motivação acontecem ao mesmo tempo (WINTERSTEIN e VENDITTI JR, 2009). Para Vallerand e Ratelle (2004), todos os indivíduos são motivados extrinsecamente, independente de o serem intrinsecamente e, ainda o grupo ou equipe, por exemplo, acabam por produzir outros tipos de recompensa como a valorização social.

De outra maneira, o tipo de motivação que ocorre em determinada situação e com determinado indivíduo não é fixo, podendo variar. Assim, situações e comportamentos que inicialmente foram motivados extrinsecamente, podem, com o passar do tempo e das circunstâncias serem motivados intrinsecamente e vice-versa (DECI e RYAN, 1985).

Na educação física escolar e nos esportes, a TAD tem sido utilizada para explicar a motivação e, conseqüentemente, os comportamentos e ações dos alunos e atletas na realização de práticas corporais. Segundo Gill (1986), a principal fonte de motivação na educação física e nos esportes é a motivação intrínseca. Quando os indivíduos estão envolvidos na prática esportiva, procuram os sentimentos de competência e autodeterminação. No esporte, a procura por desafios e o esforço despendido para enfrentar os desafios oferecidos pelo jogo/partida/competição são comportamentos comuns na presença da motivação intrínseca. Conquanto, as recompensas extrínsecas ocorram no esporte, a participação na atividade física tende a ser relacionada às razões internas como a emoção, o desafio, ou ainda, o sentimento de realização.

6.4.1 Modelo hierárquico da motivação

Aspectos como a flutuação das motivações subjetivas ao longo do tempo, o seu condicionamento por via do desenvolvimento pessoal associado ao ciclo de vida e, sobretudo, a evidência crescente de que a própria motivação extrínseca denota variações em função do tipo de regulação e do respectivo grau de autonomia percebida pressionaram a emergência de novas sistematizações teóricas em relação à autodeterminação. No sentido de dar uma resposta a estas e a outras exigências, a TAD evoluiu para a definição de um contínuo motivacional da autodeterminação (VALLERAND, 2007; VALLERAND e RATELLE, 2004; DECI e RYAN, 2004; DECI e RYAN, 1985).

O Modelo Hierárquico da Motivação Intrínseca e Extrínseca (MHMIE) (VALLERAND, 2007; VALLERAND e RATELLE, 2004), considera que a motivação humana ocorreria por um contínuo bidirecional que vai do comportamento indeterminado, associado à desmotivação, ao comportamento autodeterminado, ligado à motivação intrínseca, passando pelo comportamento determinado externamente que caracteriza a motivação extrínseca.

A regulação do comportamento ocorreria através do *locus de controle* percebido¹⁴ (isto é, a percepção de que os resultados podem ser controlados pelos comportamentos do indivíduo – a percepção de autonomia) e processos de regulação inerentes a cada um dos campos comportamentais e motivacionais desse mesmo contínuo (VALLERAND, 2007; VALLERAND e RATELLE, 2004; DECI e RYAN, 2004, 1985).

O *locus de controle* refere-se à percepção dos indivíduos sobre suas crenças de que os resultados da ação realizada são controláveis. As causas em torno de quem ou do que o indivíduo acredita controlar esses resultados podem ser percebidos como internos ou externos: a percepção de controle sobre seus comportamentos facilita a regulação desses pelo indivíduo; de outra forma, a percepção de que seus comportamentos não são controlados pela sua vontade, dificulta a regulação, por parte do indivíduo, desse comportamento (DECI e RYAN, 1985).

O MHMIE considera a existência de três constituintes ou fontes da motivação: a motivação intrínseca, motivação extrínseca e amotivação (Quadro 02). A motivação intrínseca é constituída por 3 (três) tendências: motivação intrínseca para saber, motivação intrínseca para realizar coisas, e motivação intrínseca para vivenciar simulação. A motivação intrínseca para saber refere-se a exercer uma atividade para o prazer e a satisfação que se experimenta ao mesmo tempo aprender, explorar, ou a tentar compreender algo novo. A motivação intrínseca para realizar coisas pertence ao engajamento em uma determinada atividade para o prazer e a experiência da satisfação enquanto se está tentando realizar ou criar algo ou superar a si mesmo. Finalmente, a motivação intrínseca para vivenciar a experiência é a estimulação no trabalho quando se engaja em uma atividade para experimentar sensações agradáveis associadas principalmente a um dos sentidos (VALLERAND e RATELLE, 2004).

Analisando a motivação intrínseca e extrínseca nas aulas escolares de educação física, Kobal (1996) afirma que a motivação para saber e aprender, para realizar atividades e para vivenciar experiências agradáveis devem estar presentes nas aulas de educação física como forma de aumentar o prazer e desenvolver o interesse pelas atividades físicas. Alunos que possuem essas tendências esforçam-se com grande empenho na atividade física e sentem grande satisfação em realizá-las.

A motivação extrínseca refere-se a se engajar em uma atividade como um meio para um fim e não como finalidade em si mesma. Existem diferentes tipos de motivação

¹⁴ É a expectativa do indivíduo sobre a medida em que os seus reforços se encontram sob controle interno (esforço pessoal ou competência), ou externo (outras pessoas, sorte ou chance) (DECI e RYAN, 1985).

extrínseca, algumas das quais são mais autodeterminadas e relacionadas à possibilidade de escolha. Em outras palavras, os indivíduos motivados extrínsecamente podem optar por realizar uma atividade, em geral tendo como fonte principal de motivação um fator externo (recompensas, por exemplo). Deci e Ryan (1985) propuseram quatro tipos de motivação extrínseca: regulação externa, regulação introjetada, regulação identificada e regulação integrada.

O primeiro tipo de motivação extrínseca é a regulação externa, que se refere ao comportamento que é regulado através de meios externos, tais como recompensas e restrições. Quando o indivíduo é regulado externamente, os comportamentos são realizados para alcançar uma consequência positiva (obtenção de prêmios) ou para evitar uma consequência negativa (críticas externas) que são da atividade em si. Este tipo de regulação é retratada tipicamente como motivação extrínseca. Por exemplo, o aluno que treina tênis e tem preferência pelo futebol, porém seu pai lhe dá presentes quando participa dos torneios de tênis (DECI e RYAN, 1985).

O segundo tipo é a regulação introjetada, na qual os indivíduos começam a internalizar as razões para seus comportamentos. No entanto, este tipo de motivação extrínseca não é autodeterminada, porque as pessoas ainda sofrem pressões, embora a pressão seja auto-imposta. A culpa e o sentimento de inferioridade podem estar presentes. O indivíduo, com esse tipo de motivação extrínseca, tem a tendência de agir por obrigação, a fim de evitar a sensação de vergonha e pressão interna (DECI e RYAN, 1985). Um atleta, por exemplo, mesmo machucado, pode acabar por jogar pelo seu time, evitando embaraço e culpa por não poder ajudar seu time.

É somente com regulação identificada, o terceiro tipo de motivação extrínseca, que o comportamento é realizado a partir da escolha do indivíduo. Quando exibem regulação identificada, os indivíduos realizam livremente a atividade, mesmo que não seja agradável em si mesma. Quando as razões para a prática de uma atividade são internalizados de tal forma que a atividade é considerada valiosa pela pessoa, o indivíduo executa a atividade com um senso de escolha e há uma identificação com a atividade (DECI e RYAN, 1985). Nesse caso, um garoto que joga futebol na escolinha do clube, pode sempre chegar mais cedo que os colegas para treinar chutes em um alvo, porque sabe que quanto mais se aprimorar melhor poderá jogar nas partidas.

A regulação integrada também envolve fazer uma atividade motivada extrínsecamente, no entanto, a escolha representa uma parte harmoniosa do *self* do indivíduo. Suas escolhas são feitas em função da sua coerência com outros aspectos do *self*

(VALLERAND, 2007; VALLERAND e RATELLE, 2004; DECI e RYAN, 2004; DECI e RYAN, 1985). Por exemplo, uma adolescente que treina voleibol, opta não ir a uma festa para estar preparada para o campeonato interclubes no final de semana.

Finalmente, a amotivação refere-se à falta de intencionalidade e, portanto, relativa ausência de motivação. Quando desmotivados, os atletas experimentam sentimentos de incompetência e expectativas de não controle. Eles são relativamente sem efeito no que diz respeito à atividade e, por conseguinte, têm pouca motivação (intrínseca ou extrínseca) para realizá-la. (VALLERAND, 2007; VALLERAND e RATELLE, 2004; DECI e RYAN, 2004; DECI e RYAN, 1985).

Para melhor ilustração, o Quadro 02 a seguir apresenta as formas motivacionais que constituem o *continuum* de autodeterminação proposto e os diferentes níveis de auto-regulação.

Quadro 02. *Continuum* de autodeterminação e níveis de regulação da motivação e suas etapas*

FORMA MOTIVACIONAL	Amotivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
ESTILOS REGULATÓRIOS	Impessoal	Externo	Introjecção	Identificação	Integração	Intrínseco
LÓCUS DE PERCEÇÃO DE CAUSALIDADE	Impessoal	Externo	Externo / Interno	Externo / Interno	Interno	Interno
COMPORTAMENTO	Não auto-determinado		←————→			Auto-determinado
PROCESSOS REGULATÓRIOS RELEVANTES	<i>Ausência de:</i> - competência - contingência - intenção	<i>Presença:</i> - recompensas externas - punições	- aprovação social - envolvimento para o ego	- valorização da atividade - importância pessoal	- síntese de regulações identificadas / conscientes	- divertimento - prazer - satisfação

*(Adaptado de Vallerand, 2007).

Portanto, as formas motivacionais propostas pela MHMIE (amotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca) devem ser observadas pelos profissionais de EF nos contextos esportivos, visando o desenvolvimento da autodeterminação dos alunos e atletas em direção à motivação intrínseca, com *locus* de percepção de causalidade interna, trocando atitudes relacionadas à prática esportiva como a ausência de competência, contingência e intenção e, a necessidade de recompensas externas, punições e aprovação

social para proporcionar aos praticantes divertimento, prazer e satisfação durante as atividades físicas.

6.4.2 A experiência de *Flow*

De acordo com Gill (1986), a experiência de *flow* é considerada a razão intrínseca definitiva para a participação em uma atividade. Para Deci e Ryan (1985), o interesse e entusiasmo são emoções encontradas em indivíduos motivados intrinsecamente e o conceito de *flow* representa uma dimensão descritiva que pode significar um dos mais puros estados da motivação intrínseca. Csikszentmihalyi (1990) define o *flow* como uma experiência em que os participantes experimentam satisfação e prazer. Além disso, os indivíduos em experiência de *flow* descrevem um sentimento de envolvimento e concentração total de seu ego durante a execução da atividade física. Mais especificamente, Csikszentmihalyi (1992) relaciona o *flow* às seguintes condições: o envolvimento total e concentração na tarefa; perda da auto-consciência; percepção das tarefas de modo claro e preciso e um sentimento de controle da atividade e a ausência de metas e/ou recompensas extrínsecas. Outras características citadas por outras pesquisas relatam a absorção do indivíduo na atividade, a alegria, a valorização da experiência, a espontaneidade, uma sensação de poder, e um desenvolvimento e envolvimento do self (LINDSAY, MAYNARD e THOMAS, 2005). No estado de *flow*, a experiência e a ação parecem ocorrer de forma suave de um instante para o outro, e não parece haver uma distinção clara entre o indivíduo e a atividade (DECI e RYAN, 1985).

Massarella (2008) afirma que dentre os elementos que são necessários para que a experiência de *flow* aconteça, podem ser destacados 3 (três) principais: a) equilíbrio entre desafio e habilidade; b) metas claras e retorno (feedback) e c) concentração absoluta na atividade realizada e no momento presente.

O *flow* pode acontecer quando as habilidades de um indivíduo estão totalmente envolvidas com as demandas da atividade, visando superar um desafio que está no limiar de sua capacidade de controle. O *flow* geralmente envolve uma estreita relação entre capacidade e oportunidades de ação (MASSARELLA, 2008). Podemos entender então que a experiência de *flow* surge sob determinadas condições: a tarefa deve ser percebida pelo indivíduo como um desafio ideal, onde as capacidades físicas, por exemplo, serão exigidas durante uma performance esportiva, proporcionando prazer e satisfação na sua realização. Dessa forma, o *flow* ocorre geralmente quando as habilidades percebidas correspondem aos

desafios percebidos da tarefa. Atividades percebidas abaixo do nível ótimo de desafio tendem a entediar os indivíduos enquanto as atividades percebidas acima o nível ótimo tendem a produzir ansiedade e em quaisquer dos casos, interrompe a experiência de *flow* (DECI e RYAN, 1985). A figura 11, abaixo, apresenta a relação entre o nível de desafio e de habilidade e o estado de *flow*:

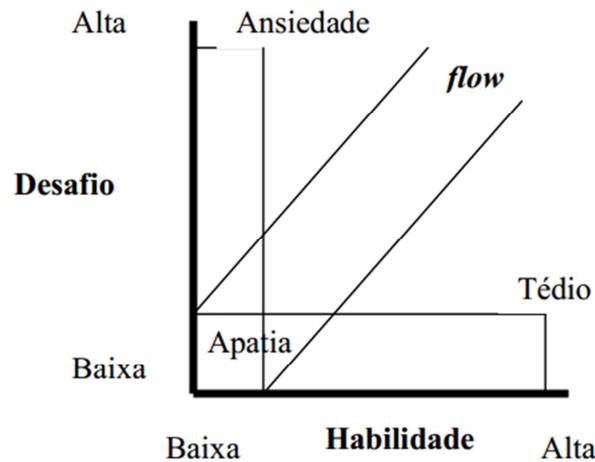


Figura 11. Relação entre o nível de desafio e de habilidade e o estado de *flow* (Retirado de Massarella, 2008, p. 38; encontrado em Csikszentmihalyi, 1992, p. 113).

Quando o indivíduo tem a correta noção do que precisa ser feito para que a atividade ocorra com sucesso há grande tendência do estado de *flow* ser sentido pelo indivíduo. Ele deve reconhecer as regras envolvidas e saber o objetivo a ser perseguido. Isso reduz a tensão e a ansiedade, permitindo que o indivíduo foque a atenção. Obstante, o feedback sobre seu desempenho na atividade física, por exemplo, evita dispersões e preocupações que estejam fora do seu controle. Esse elemento pode ser observado quando um atleta afirma que sabe exatamente como agir numa partida, para alcançar a vitória.

Para Csikszentmihalyi (1992, citado por MASSARELLA, 2008), uma das dimensões do *flow* é do esquecimento, por parte do indivíduo, de todos os aspectos desagradáveis da vida. Desse modo, o foco da atenção está claramente direcionada para a realização da tarefa. Quando um indivíduo relata que apesar dos problemas cotidianos continuarem surgindo em sua vida, quando ele inicia sua atividade física, tudo que vem em mente é a atividade em si.

Massarella (2008) alega que o contexto esportivo é uma das atividades humanas onde mais ocorre a experiência de *flow*. Diversos atletas descreveram a experiência de *flow*, quando atingiram um nível de primazia da técnica em seus esportes: Michael Jordan

no basquete americano e Pelé no futebol de campo são exemplos de atletas que relatam essas experiências. Não somente atletas profissionais, mas também atletas amadores relatam essa experiência: corredores de rua relataram encontrar-se em estado de *flow* durante as provas de corrida que participaram (MASSARELLA, 2008).

Entender os mecanismos que levam a própria experiência de *flow* é essencial para profissionais de EF. A detecção da experiência e o manejo das situações devem corresponder a um objetivo que prevaleça a motivação intrínseca de seus alunos e seus atletas em relação à prática esportiva escolhida.

Após a discussão de diversas teorias da motivação aplicadas aos esportes em geral e à Educação Física, com suas características e conceitos: motivo da realização, auto-eficácia, expectativa de resultado, teoria das metas de realização, a teoria da auto-realização, o clima motivacional e a experiência de *flow*; percebe-se a importância dessas no cotidiano dos profissionais de EF. Os vários exemplos práticos discutidos durante este trabalho demonstram a necessidade do professor/treinador, que desenvolve seu trabalho em contextos esportivos, de manter-se completamente atento a estes aspectos comportamentais e emocionais que influenciam na motivação e, conseqüentemente, na maneira como os indivíduos durante suas aulas e treinos vão manter a persistência diante das dificuldades, relacionar-se com a atividade e com as outras pessoas envolvidas e buscar, individualmente ou coletivamente, os resultados esperados.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica e conceitual da motivação relatada durante este trabalho demonstrou os esforços de diversos autores para criação de explicações dos porquês das ações e comportamentos humanos. O presente trabalho teve por objetivo resgatar as principais teorias de motivação utilizadas nos esportes e na EF, demonstrando seus conceitos fundamentais e suas principais aplicações nas práticas corporais.

Para a concretização deste estudo, realizou-se um processo de revisão bibliográfica do assunto (THOMAS, NELSON e SILVERMAN, 2007), efetivada a partir da busca de fontes bibliográficas e referências teóricas disponíveis nas bibliotecas da UNICAMP, além da utilização para a pesquisa, de bases de dados de livre acesso, periódicos eletrônicos e sites de busca acadêmica.

A diversidade de teorias sobre motivação nos diversos campos de atuação humanos (social, trabalho, lazer, relações afetivas) e em especial na EF e nos esportes apresenta um quadro amplo para o entendimento desse fenômeno. Se, por um lado, a diversidade de teorias auxilia a compreensão do fenômeno, por outro, parece dificultar o entendimento completo da motivação. Apesar de considerarmos todas as teorias de forma isolada, existem diversas convergências conceituais e práticas que devem ser destacadas.

Winterstein (2002) e Venditti Jr, et al. (2009) corroboram com a aproximação entre as teorias de expectativa de êxito e medo do fracasso (linha dos pesquisadores alemães) e de orientação para a tarefa e a orientação para o ego (linha dos pesquisadores americanos). Venditti Jr et al. (2009) destacam que ambas as teorias possuem uma mesma origem: a TSC. As abordagens cognitivas vêem os indivíduos como seres ativos e iniciadores das ações através das interpretações subjetivas nos contextos de realização.

Ambas as teorias supracitadas relacionam a persistência, a satisfação, o resultado e a escolha da tarefa. O grau de envolvimento e o de motivação do aluno/atleta influenciam essas relações: de acordo com o estado psicológico do indivíduo, a sua persistência será aumentada ou diminuída na realização das tarefas pois “pessoas com forte motivação provavelmente serão mais constantes em uma tarefa do que aqueles com fraca motivação” (VENDITTI JR et al., 2009, p. 14).

Ao mesmo tempo, a escolha da tarefa é influenciada pelo grau de motivação do indivíduo: quanto maiores os níveis de motivação do indivíduo maiores a chance dele optar por atividades de dificuldade média, com conseqüente probabilidade de sucesso/êxito;

enquanto pessoas com níveis de motivação mais baixos tendem a buscar atividades de grande dificuldade, com conseqüente probabilidade de insucesso/fracasso (VENDITTI JR, et al., 2009).

Winterstein (2002) e Venditti Jr. et al. (2009) afirmam que há uma forte relação entre a expectativa de êxito e a orientação para a tarefa: os indivíduos são mais competitivos e persistentes, demonstram maior criatividade nas atividades, buscam a superação de suas capacidade, escolhem atividades realizáveis e atribuem os resultados obtidos ao seu esforço. A mesma correspondência ocorre na relação entre a expectativa de fracasso (medo do fracasso) e a orientação para a tarefa: os indivíduos são mais ansiosos e menos persistentes; demonstram insegurança e são orientados a normas sociais, escolhem atividades muito fáceis ou muito difíceis e não realizáveis e atribuem os resultados obtidos à dificuldade da tarefa ou ao acaso. Venditti Jr. et al. (2009, p. 15) completa que:

Entende-se assim, que ambas as teorias consideram que alguns indivíduos se preocupam pura e simplesmente com a tarefa proposta e com a realização da mesma; enquanto outros são movidos pelos aspectos sociais envolvidos na execução da atividade proposta.

O Quadro 03, a seguir, apresenta a aproximação entre as tendências de expectativa de sucesso e orientação para a tarefa, bem como da expectativa de fracasso (medo do fracasso) e orientação para o ego. Nele podemos observar as principais convergências das características dos indivíduos com expectativa de êxito e com orientação para o ego e, dos indivíduos com medo do fracasso e orientação para o ego.

Quadro 03. Comparação entre abordagens de expectativas X orientações: *Check-list* das características e relações entre as teorias.*

Expectativa de Êxito	Orientação para a Tarefa
Trabalham mais.	Acreditam no seu esforço.
Optam por metas compatíveis com suas capacidades.	Preocupam-se com a aprendizagem e com o domínio da tarefa.
São mais competitivos e persistentes.	São mais persistentes.
Assumem responsabilidades pelos seus atos.	Possuem percepção de sua habilidade e capacidade.
Assumem riscos moderados.	Favorece a capacidade para cooperar e o esforço para o domínio pessoal.
São independentes.	Buscam a satisfação e o prazer em uma tarefa.
São mais criativos e inovadores.	Julgam seu êxito pela qualidade de seu trabalho.
Possuem sentimento de êxito.	São otimistas.
Tentam superar-se constantemente.	Buscam a satisfação pessoal.
Atribuem a causa dos resultados à própria capacidade e esforço.	Estabelecem metas apropriadas às suas capacidades.
Possuem maior autocontrole.	Não demonstram alta capacidade.
Aprendem mais depressa.	Demonstram segurança no comportamento.

Medo do Fracasso	Orientação para o Ego
Escolhem tarefas com dificuldades extremas.	Escolhem tarefas com desafios extremos.
Optam por metas abaixo dos rendimentos alcançados anteriormente.	Preocupam-se com a comparação de sua capacidade.
Atribuem seus resultados à dificuldade da tarefa ou ao acaso.	Atribuem seus resultados à dificuldade da tarefa e ao acaso.
São menos persistentes.	Demonstram capacidade superior.
São mais ansiosos.	Não são muito persistentes.
São inseguros no comportamento.	Possuem baixa percepção da competência.
São orientados a normas sociais.	São mais inseguros no comportamento.
São motivados extrinsecamente.	Motivam-se pelo reconhecimento social.
Apresentam falta de autodeterminação.	Abandonam a atividade em caso de derrota ou fracasso.

*(Retirado de Winterstein, 2002).

Outros estudos têm demonstrado aproximações da motivação intrínseca com a orientação para a tarefa (OMMUNDSEN et al., 2010; GILLET, BERJOT e ROSNET, 2009; PAPAIOANNOU et al., 2009; SIT e LINDNER, 2007; ETNIER, SIDMAN e HANCOCK II, 2004; PETHERICK e WEIGAND, 2002). Indivíduos com julgamentos de realização auto-referenciados (motivados intrinsecamente), critérios subjetivos de sucesso e com maior autonomia poderiam ser ligados à orientação para a tarefa, visando o domínio de tarefas desafiadoras e a melhora da competência. Por outro lado, indivíduos orientados para o ego demonstram maior necessidade de superar os adversários, são menos autônomos e procuram no meio social um reforço extrínseco para suas ações (motivação extrínseca) (PAPAIOANNOU et al., 2009). Esses indivíduos dependem de recompensas externas à atividade para executá-las com persistência e qualidade.

Por outro lado, estudos têm demonstrado que a teorias já consolidadas precisam ser revistas. As variações culturais podem modificar a relação entre a orientação para metas e a persistência (orientação para a tarefa – alta persistência, orientação para o ego

– baixa persistência) existente na literatura. Estudo produzido por Gao et al. (2008) demonstrou que a orientação para a tarefa, auto-eficácia e persistência foram correlacionados em população de estudantes americanos. Entretanto, para estudantes chineses foi a orientação para o ego que manteve a correlação com a auto-eficácia e a alta persistência nas atividades propostas. Outrossim, num estudo avaliando a orientação de metas de um grupo de nadadores, Miranda, Bara Filho e Nery (2006), identificaram que não houve variação da orientação de metas entre homens e mulheres da amostra. Porém, em discordância à literatura vigente, observou-se que quanto maior o nível de desempenho do atleta, maior sua tendência à orientação para o ego.

Da mesma forma, o *flow* tem sido descrito na literatura da psicologia do esporte como um ótimo exemplo de relação entre o indivíduo e a atividade esportiva realizada, trazendo consequências benéficas para o praticante. Partington, Partington e Olivier (2009), estudaram os sintomas de dependência do esporte em surfistas de ondas gigantes, sugerindo que pode haver uma associação entre a experiência de *flow* e a compulsão para praticar a atividade. Levando em conta a natureza inerentemente perigosa do surf de ondas gigantes, a dependência em relação à prática pode ter efeitos potencialmente negativos para esses indivíduos.

Assim, podemos perceber que, ao mesmo tempo que a experiência de *flow* pode desencadear uma íntima relação com a tarefa, devendo ser estimulada pelo profissional de EF em seus alunos e atletas, essa mesma experiência tem a capacidade de desencadear uma dependência psicológica em relação à necessidade constante de experimentá-la novamente. O excessivo treinamento ou até mesmo a constante participação em provas, seja como amador ou profissional, pode causar sérias lesões ou consequências relacionadas com esse exagero.

Apesar da enorme diferença de tempo desde a criação do hedonismo na Grécia Antiga, podemos relacioná-lo com a atual experiência de *flow*: o prazer corporal durante a atividade em si governaria nossos comportamentos na busca pela satisfação completa. Assim, tanto para a teoria do flow como para o hedonismo, a busca pela felicidade depende da busca pela concentração em necessidades com equilíbrio, serenidade, dentre outras, e evitando a compulsão e a dependência pela atividade.

Parece-nos pertinente que novas pesquisas na área da motivação aplicadas aos esportes e ao ambiente escolar sejam desenvolvidas para o melhor entendimento das diferenças encontradas nos estudos acima citados. Acreditamos que o estudo da motivação na EF e nos esportes seja um assunto de extrema importância para nossa área, porque fazem

parte do cotidiano de inúmeros profissionais: professores e técnicos, em sua prática pedagógica e, psicólogos do esporte, na sua atuação e intervenção clínica.

Esse estudo também poderá ser utilizado por outras pesquisas acadêmicas e servir de referencial teórico para profissionais interessados nesse tema, enriquecendo a área com novas idéias e orientações para aqueles que estão envolvidos nesse processo, ampliando o debate sobre os conceitos e aplicações motivacionais nas práticas corporais.

Durante a execução desse trabalho encontramos dificuldades na busca por mais referenciais teóricos acerca das definições objetivas sobre os comportamentos humanos. Ao contrário, a produção bibliográfica sobre a motivação nos esportes e na EF é vasta e muito rica, não permitindo a compilação de todos os referenciais encontrados diante do curto período de composição dessa monografia (5 meses) e pela falta de fluência do autor na língua inglesa.

Diante do exposto, esse trabalho descreve as mais importantes teorias relacionadas ao esporte e à EF de maneira relativamente compilada, conectando os principais conceitos de cada uma delas. Entretanto, o presente trabalho não aborda estudos relativos à intervenção prática de psicólogos do esporte na identificação, através de testes psicológicos, de alterações longitudinais de tendências, orientações ou fontes de motivação a partir de modificações no ambiente esportivo ou na relação técnico-atleta, por exemplo.

Por fim, diante do levantamento de material bibliográfico para confecção deste trabalho, parece ter havido uma tendência nos últimos anos (2008 à 2011) de diminuição de publicações de estudos relacionados a teorias de expectativa de êxito e medo do fracasso e de orientação para a tarefa e orientação para o ego e um aumento das publicações de estudos relacionados à teoria da autodeterminação e de auto-eficácia. Estudos sobre essas tendências já vêm sendo realizados pelos autores, para a compreensão desses fenômenos.

REFERÊNCIAS

- AMES, C. Competitive, cooperative, and individualistic goal structures: A cognitive motivational analysis. AMES, C. **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, 1984, p.177-208.
- AMES, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. ROBERTS, G. C. **Motivation in Sport and Exercise**. Champaign: Human Kinectics Books, 1992. p. 161-176.
- ANGELINI, A. L. **Motivação humana: o motivo de realização**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1973.
- ARANHA, M. L. A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. São Paulo: Moderna, 1995.
- ARAÚJO, A. C. Aderência e permanência de praticantes de exercício físico em academias de praticantes de Iratai, PR. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 16, n. 156, 2011.
- ATKINSON, J. W. Motivational determinants of risk-taking behavior. **Psychological Review**, n. 64, p.359-37, 1957.
- BALBINOTTI, M. A. A.; ZAMBONATO, F.; BARBOSA, M. L. L.; BALBINOTTI, C. A. A. Motivação à prática regular de atividades físicas e esportivas: um estudo comparativo entre estudantes com sobrepeso, obesos e eutróficos. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.17 n.3, p.384-394, jul./set. 2011.
- BALBINOTTI, M. A. A.; SALDANHA, R. P.; BALBINOTTI, C. A. A.. Dimensões motivacionais de basquetebolistas infanto-juvenis: um estudo segundo o sexo. **Revista Motriz**, Rio Claro, v. 15, n. 2, p.318-329, abr./jun. 2009.
- BANDURA, A. **Social learning theory**. New York: General Learning Press, 1977.
- BANDURA, A. **Social foundations of thought and action**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.
- BANDURA, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, v. 52, p. 1-26, 2001.
- BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BAUM, W. M. **Compreender o Behaviorismo: ciência, comportamento e cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- BIDUTTE, L. C. Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 2, p.49-58, 2001.

- BIRCH, D.; VEROFF, J. **Motivação**. São Paulo: Herder, 1970.
- CABRAL, A.; NICK, E. **Dicionário técnico de psicologia**. 13. ed. São Paulo: Cultrix, 2003.
- CARLIN, M.; SALGUERO, A.; ROSA, S. M.; RUIZ, E. J. G. F. Análisis de los motivos de retirada de la práctica deportiva y su relación con la orientación motivacional en deportistas universitarios. **Cuadernos de Psicología del Deporte**. Murcia, v.9, n.1, p. 85-99, 2009.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. Flow: **The psychology of optimal experience**. New York: Harper e Row, 1990.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **A psicologia da felicidade**. São Paulo: Saraiva, 1992.
- COBRA, R. Q. **Comportamento em Aristóteles**. 1998. Disponível em <<http://www.cobra.pages.nom.br/ecp-aristote.html>> Acesso em 02 mai. 2012.
- COFER, C. N. **Motivação e emoção**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- COSTA, B. V.; BOTTCHEER, L. B.; KOKUBUN, E. Aderência a um programa de atividade física e fatores associados. **Revista Motriz**, Rio Claro, v.15 n.1 p.25-36, jan./mar. 2009.
- CRATTY, B. J. **Psicologia do esporte**. 2. ed. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1984.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 4, p. 227-268, 2000.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Rochester: UrPress, 2004.
- DE LA PUENTE, M. **Tendências contemporâneas em psicologia da motivação**. São Paulo: Autores Associados, 1982.
- DOBRANSZKY, I. A. Teoria cognitiva social: desafio à auto-eficácia na motricidade humana. DOBRANSZKY, I. A.; MACHADO, A. A. **Delineamentos da psicologia do esporte: evolução e aplicação**. Campinas: Tecnograf, 2000, p. 137-148.
- DORON, R.; PAROT, F. **Dicionário de psicologia**. São Paulo: Ática, 2006.
- DORSCH, F.; HÄCKER, H.; STAPF, K. H. **Dicionário de psicologia Dorsch**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- DUDA, J. L. Maximizing motivation in sport and physical education among children and adolescents: the case for greater task involvement. **Quest**. v. 48, n. 3, p.290-302, 1996.
- DUDA, J. L. Motivation in sport settings: a goal perspective approach. ROBERTS, G. C. **Motivations in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 1992.

DUDA, J. L.; NICHOLLS, J. G. Dimensions of achievement motivation in schoolwork and sport. **Journal of Educational Psychology**, v. 84, n. 3, p. 290-299, set./1992.

ETNIER, J. L.; SIDMAN, C. L.; HANCOCK II, L. C. An examination of goal orientation profiles and motivation in adult team sport. **International Journal of Sport Psychology**. v. 35, n. 3, p. 173-188, jul./set., 2004.

EVANS, P. **Motivação**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1976.

FERMINO, R. C.; PEZZINI, M. R.; REIS, R. S. Motivos para Prática de Atividade Física e Imagem Corporal em Frequentadores de Academia. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 18-23, jan./fev., 2010.

FREUD, S. Além do princípio do prazer. **Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: edição standard brasileira**. v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GAO, Z.; XIANG, P.; HARRISON JR; L.; GUAN, J.; RAO, Y. A cross-cultural analysis of achievement goals and self-efficacy between American and Chinese College students in Physical Education. **International Journal of Sport Psychology**. v. 39, n. 4, p. 1-18, out./dez., 2008.

GAO, Z.; LEE, A. M.; KOSMA, M.; SOLMON, M. A. Understanding students' motivation in middle school physical education: examining the mediating role of self-efficacy on physical activity. **International Journal of Sport Psychology**. v. 41, n. 3, p. 199-215, jul./set., 2010.

GILL, D. L. **Psychological dynamics of sport**. Champaign: Human Kinetics, 1986.

GILLET, N.; BERJOT, S.; ROSNET, E. An analysis of the impact of environmental conditions on the relationships between need satisfaction and self-determined motivation in sport. **International Journal of Sport Psychology**. v. 40, n. 2, p. 249-269, abr./jun., 2009.

GONÇALVES, M. P.; ALCHIERI, J. C. Motivação à prática de atividades físicas: um estudo com praticantes não-atletas. **Psico-USF**, v. 15, n. 1, p. 125-134, jan./abr., 2010.

GOUVÊA, F. C. A motivação e o esporte: uma análise inicial. BURITI, M. A. **Psicologia do Esporte**. 3. ed., Campinas: Alínea, 2009, p. 149-173.

GOUVÊA, F. C. Motivação e auto-eficácia no esporte e suas interferências no desempenho dos atletas. DOBRANSZKY, I. A.; MACHADO, A. A. **Delineamentos da psicologia do esporte: evolução e aplicação**. Campinas: Tecnograf, 2000, p. 19-32.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. O estilo motivacional do professor e a motivação intrínseca dos estudantes: uma perspectiva da teoria da autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, 2004, v. 17, n. 2, p.143-150, 2004.

HARDY, L.; JONES, G.; GOULD, D. **Understanding psychological preparation for sport: theory and practice of elite performers**. Wiley: Chichester, 1996.

- IGUMA, E. **Aspectos do treinamento total no judô**. Rio de Janeiro: Escola de Educação Física do Exercício. 1991. Disponível em: <<http://www.revistadeeducacaofisica.com.br/artigos/1991/aspectosjudo.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2012.
- KOBAL, M.C. **Motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física**. 1996. 176f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.
- LAWTHER, J. D. **Psicologia desportiva**. Rio de Janeiro: Fórum Editora, 1973.
- LEGNANI, R. F. S.; GUEDES, D. P.; LEGNANI, E.; BARBOSA FILHO, V. C.; CAMPOS, W. Fatores motivacionais associados à prática de exercício físico em estudantes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 3, p. 761-772, jul./set. 2011.
- LINDSAY, P.; MAYNARD, I.; THOMAS, O. Effects of Hypnosis on Flow States and Cycling Performance. **The Sport Psychologist**, v. 19, n. 2, p.164-177, jun/2005.
- MCCLELLAND, David. n-Achievement and entrepreneurship: a longitudinal study. **Journal of Personality and Social Psychology**. v. 1, n. 4, p.392-396, 1965.
- MacDONALD, D. J.; CÔTÉ, J.; EYS, M.; DEAKIN, J. The Role of Enjoyment and Motivational Climate in Relation to the Personal Development of Team Sport Athletes. **International Journal of Sport Psychology**. v. 25, n.1, p. 32-46, mar/2011.
- MACHADO, A. A. **Psicologia do esporte: da Educação Física escolar ao esporte de alto nível**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006.
- MARTIN, J.J.; GILL, D.L. The relationships among competitive orientation, sport confidence, self-efficacy, anxiety, and performance. **Journal of Sport and Exercise Psychology**, n. 13, p.149-159, 1991.
- MARTIN, J. J. A personal development model of sport psychology for athletes with disabilities. **Journal of Applied Sport Psychology**, n. 11, p.181-193, 1999.
- MARTIN, J. J. Training and Performance Self-Efficacy, Affect, and Performance in wheelchair Road Racers. **The Sport Psychologist**, v. 16, n. 4, p.384-395, dez/2002.
- MARX, M. H.; HILLIX, W. A. **Sistemas e teorias em psicologia**. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1976.
- MASSARELLA, F. L. **Motivação intrínseca e o estado mental de flow em corredores de rua**. 2008. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2008.
- MERCURI, E. N. G. S. **Motivação: Tendências, características e propostas à formação de professores na literatura brasileira**. Campinas, 1984. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, 1984.

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

MURRAY, E. J. **Motivação e emoção**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1971.

NASSAU, F. **Motivação: melhores estratégias para atingir suas metas**. Disponível em <http://www.trustsports.com.br/treina_detalhes.php?id=73>. Acesso em 05 mai. 2012.

NICHOLLS, J. Conceptions of ability and achievement motivation. R. AMES, R.; AMES, C. **Research on motivation in education: Student motivation**. New York: Academic Press, 1984, p. 39-73.

OMMUNDSEN, Y.; LEMYRE, P. M.; ABRAHAMSEN, F.; ROBERTS, G. C. Motivational climate, need satisfaction, regulation of motivation and subjective vitality: a study of young soccer players. **International Journal of Sport Psychology**. v. 41, n. 3, p. 216-242, jul./set., 2010.

PAJARES, F., OLAZ, F. Teoria social cognitiva e autoeficácia: uma visão geral. BANDURA, A.; AZZI, R. G.; POLYDORO, S. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 97-114.

PAPAIOANNOU, A. G.; SIMOU, T.; KOSMIDOU, E.; MILOSIS, D.; TSIGILIS, D. Goal orientations at the global level of generality and in physical education: Their association with self-regulation, affect, beliefs and behaviours. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 10, n. 4, p. 466-480, jul./2009.

PARTINGTON, S.; PARTINGTON, E.; OLIVIER, S. The dark side of flow: a qualitative study of dependence in big wave surfing. **The Sport Psychologist**, v. 23, n. 2, p. 170-185, jul./2009.

PETHERICK, C. M.; WEIGAND, D. A. The relationship of dispositional goal orientations and perceived motivational climates on indices of motivation in male and female swimmers. **International Journal of Sport Psychology**, v. 33, n. 3, p. 218-237, jul./set., 2002.

PICOLI, G. Teoria schopenhauriana da motivação. **Cadernos da Graduação**, Campinas, v. 8, p. 163-171, 2010.

ROBERTS, G. C.; TREASURE, D. C.; CONROY, D. E. Understanding the dynamics of motivation in sport and physical activity: an achievement goal interpretation. TENENBAUM, G.; EKLUND, R. C. **Handbook of Sport Psychology**. 3. ed. New Jersey: Wiley, 2007.

ROBERTS, G. C.; TREASURE, D. C.; KAVUSSANU, M. Orthogonality of achievement goals and its relationship to beliefs about success and satisfaction in sport. **The Sport Psychologist**, v.10, n. 4, p.398-408, 1996.

ROBERTS, G. C. **Motivations in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 1992.

RODRIGUES, C.; PINA-CABRAL, J. M. **Conceito de motivação: conceito, aspectos fundamentalmente inatos**. Porto: Contraponto, 1985.

- SAFRAN, J. D. **Ampliando os limites da terapia cognitiva**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- SAGE, L.; KAVUSSANU, M. Multiple Goal Orientations as Predictors of Moral Behavior in Youth Soccer. **The Sport Psychologist**, v. 21, p. 417-437, dez./2007.
- SALLIS, J.F.; LINTON, L.S.; KRAFT, M.K.; CUTTER, C.L.; KERR, J.; WEITZEL, J.; WILSON, A. The Active Living Research Program: Six Years of Grantmaking. **American Journal of Preventive Medicine**, v. 36, n. 2, p.10–21, 2009.
- SAMULSKI, D. M. **Psicologia do esporte: um manual para educação física, fisioterapia e psicologia**. São Paulo: Manole, 2002.
- SANTOS JR., R. S.; BRISTOTTE, P. D.; ANDRIES JR, O. **Desenvolvimento de capacidades físicas e frequência nas aulas de natação**. In: I Congresso de Ciência do Desporto, 2005, Campinas. Anais do I Congresso de Ciência do Desporto - FEF/UNICAMP, 2005.
- SCHOPENHAUER. **Contestação ao livre arbítrio**. Porto: Rés. Trad. L. Martins, 2002.
- SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da psicologia moderna**. São Paulo: Thomson Learning, 2006.
- SEIFRIZ, J. J.; DUDA, J. L.; CHI, L. The relationship of perceived motivational climate to intrinsic motivation and beliefs about success in basketball. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. v. 14, n. 4, p. 375-391, 1992.
- SINGER, R. N. **Psicologia dos Esportes: mitos e verdades**. 2. ed. São Paulo: Harper & Row do Brasil, 1977.
- SISSON, S. B.; KATZMARZYK, P. T. International prevalence of physical activity in youth and adults. **Obesity Reviews**, v. 9, p. 606–614, 2008.
- SIT, C. H.; LINDNER, K. J. Achievement goal profiles, perceived ability and participation motivation for sport and physical activity. **International Journal of Sport Psychology**, v. 38, n. 3, p. 283-303, jul./set., 2007.
- SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- TAHARA, A.K.; SCHWARTZ, G. M.; SILVA, K.A. Aderência e manutenção da prática de exercícios em academias. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 11, n. 4, p. 7-12, out./dez., 2003.
- TELFORD, C. W. **Psicologia: uma introdução aos princípios fundamentais do comportamento**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1980.
- THOMAS, A. **Esporte: introdução à psicologia**. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1983.
- THOMAS, J. R.; NELSON, J. K.; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 5. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2007.

TREASURE, D. C.; MONSON, J.; LOX, C. L. Relationship between self-efficacy, wrestling performance, and affect prior to competition. **The Sport Psychologist**, v. 10, n. 1, p. 73-83, 1996.

VALLERAND, R. J. Intrinsic and extrinsic motivation in sport and physical activity: a review and a look at the future. TENENBAUM, G.; EKLUND, R. C. **Handbook of Sport Psychology**. 3. ed. New Jersey: Wiley, 2007.

VALLERAND, R. J.; RATELLE, C. F. Intrinsic and extrinsic motivation: a hierarchical model. DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Handbook of self-determination research**. Rochester: UrPress, 2004, p. 37-64.

VENDITTI JR, R.; BARRIOS, F.; LAGO, L. M.; GARCIA, M. C.; MACHADO, P. Q.; PAZETTI, T. M. S. A motivação do profissional de educação física escolar: motivos de realização e influências na atuação profissional. **Movimento & Percepção**, v. 10, n. 15, p.6-33, jul./dez., 2009.

VERNON, M. D. **Motivação Humana**. Petrópolis: Editora Vozes, 1973.

WALLING, M. D.; DUDA, J. L.; CHI, L. The perceived motivational climate in sport questionnaire: construct and predictive validity. **Journal of Sport and Exercise Psychology**. Champaign, v. 15, p. 172-183, 1993.

WEINBERG, R.S.; GOULD, D. **Fundamentos da psicologia do esporte e do exercício**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

WHITE, S. A.; ZELLNER, S. R. The Relationship Between Goal Orientation, Beliefs About the Causes of Sport Success, and Trait Anxiety Among High School, Intercollegiate, and Recreational Sport Participants. **The Sport Psychologist**, v.10, n. 1, p.58-72, mar./1996.

WIDRICK, S. Concept of negative reinforcement has a place in marketing classroom. **Marketing News**, v. 20, p. 48-49, 1986.

WINTERSTEIN, P. J.; VENDITTI JR, R. A motivação para as práticas corporais e para o esporte. ROSE JR, D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

WINTERSTEIN, P. J. A motivação para a atividade física e para o esporte. ROSE JR, D. **Esporte e atividade física na infância e na adolescência: uma abordagem multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

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

ZIMERMAN, D. E. **Fundamentos psicanalíticos: teoria, técnica e clínica – uma abordagem didática**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZIMERMAN, D. E. **Manual de técnica psicanalítica: uma re-visão**. Porto Alegre: Artmed, 2004.