

## Competência e autonomia: desafios para a Educação Física Escolar

Nadia Cristina VALENTINI

Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

A necessidade de sentir-se competente e auto-determinado são características de um comportamento intrinsecamente motivado, e, portanto, essenciais para promover a aprendizagem. A competência é determinante na conquista de novas habilidades. Geralmente crianças que se percebem altamente competentes em um determinado domínio - cognitivo, sócio-afetivo, e/ou motor - demonstram prazer no processo de aprendizagem, trabalham arduamente e persistem frente a dificuldades, resolvem problemas de forma independente, e demonstram sentimentos de confiança em suas capacidades.

A competência é construída ao longo dos anos escolares, tendo como variáveis que a influenciam os desafios impostos nas experiências escolares e o *feedback* de adultos que são importantes para este indivíduo. Atividades motivadoras são as que otimizam os níveis de desafios, ou seja não tão fáceis que levem ao tédio e ao aborrecimento, e nem tão difíceis que terminem por impossibilitar a prática, gerando ansiedade e sentimentos de incompetência entre os estudantes (AMES, 1992; DECI & RYAN, 1985). Crianças e jovens evidenciam uma tendência natural para buscar a competência quando as tarefas propostas são moderadamente desafiadoras e passíveis de serem atingidas e (NICHOLLS, 1989), pois essas atividades permitem que as mesmas experienciem sentimentos de competência (HARTER, 1978). É comum observar que crianças e jovens que demonstram declínio em suas percepções de competência experienciem também declínios na motivação intrínseca, o que tende a deteriorar, com o passar do tempo, a autoconfiança na realização das tarefas. Em contrapartida, crianças que demonstram aumento em suas percepções de competência tendem a intensificar a motivação intrínseca, preservando desta forma a autoconfiança em suas habilidades (HARTER, WHITESSELL & KOWALSKI, 1992) predispondo-se a aceitar novas propostas pedagógicas são restringindo sua vivência motora a tarefas que usualmente dominam. É importante considerar que tarefas desafiadoras favorecem o engajamento cognitivo. Tarefas que apresentam desafios constantes levam o indivíduo ao completo envolvimento com a atividade, permanecendo, portanto mais tempo nas mesmas (CORNO & ROHRKEMPER, 1985; CSIKSZENTMIHALYI, 1975). Vários autores (DECI & RYAN, 1985; HARTER, 1978; LEPPER & HODELL, 1989; PAPAIOANNOU, 1998) sugerem que incorporar efetivamente o desafio nas atividades talvez seja a fonte mais óbvia e sem ambigüidades da motivação intrínseca.

Muito precocemente, os julgamentos que a criança forma sobre suas competências é altamente dependente do valor que a

criança deposita no sucesso em completar uma determinada tarefa, com os valores da cultura dos pares e do *feedback* de adultos significantes (HARTER, 1978; STANDAGE, DUDA & NTOUMANIS, 2003; STIPEK & KOWALSKI, 1989). O *feedback*, obtido pelo indivíduo sobre a consequência de sua ação, provindo da própria tarefa ou de outras pessoas, tende a aumentar ou diminuir a motivação intrínseca para persistir na atividade (DECI & RYAN, 1985). Quando positivo, o reforço verbal e o *feedback* fortalecendo os sentimentos de competência, influenciando positivamente a motivação intrínseca, e o engajamento em atividades semelhantes posteriormente; (NICHOLS, JONES & HANCOCK, 2003; NTOUMANIS & BIDDLE, 1999b; VALENTINI & RUDISLL, 2004a; WEISS, 1995).

Ainda mais, o efeito positivo do *feedback* na motivação intrínseca parece ser mais evidente em contextos de aprendizagem que promovem a autodeterminação. Em outras palavras, em contextos de aprendizagem nos quais os participantes sentem-se responsáveis pelas suas conquistas. Nesses contextos o *feedback* do professor é também utilizado para que a criança se engaje cognitivamente na tarefa motora, tendo como apoio na resolução de problemas motores e na avaliação de suas conquistas o uso de dicas verbais. Novas conquistas levam o indivíduo a evidenciar novas competências, o reforço de pessoas significativas (pais, amigos, pares, professores, companheiros, entre outros) conduz o indivíduo a aumentar o interesse na atividade, e a engajar-se mais frequentemente na atividade e/ou em outras atividades semelhantes, características estas de um comportamento intrinsecamente motivado.

Contextos de aprendizagem que promovem a autodeterminação têm o estudante como centro do processo de aprendizagem. Nesse contexto as experiências de autonomia são primordiais. Para que a experiência de autonomia seja efetiva o direito de escolher deve ser garantido. Quando oportunidades significativas e relevantes de escolha são propiciadas, os indivíduos evidenciam o aumento da motivação intrínseca, demonstrando iniciativa e autodeterminação (DECI & RYAN, 1985). No ambiente escolar, quando diferentes níveis de dificuldade na tarefa são oportunizados, possibilitando a escolha, as crianças terminam por dedicar maior tempo na prática das tarefas que são, em termos de desafios, moderadamente acima de seu nível de habilidade. As crianças também apontam as essas tarefas como as mais interessantes (HARTER, 1978; NICHOLLS, 1989); as que propiciam maior satisfação, e nas quais percebem

que desenvolvem novas habilidades e conhecimento (NICHOLLS, 1989). O aumento da motivação e da autoconfiança é freqüente em contextos de aprendizagem que promovem tomadas de decisões e a resoluções de problemas em diferentes níveis.

Outro fator importante para a aprendizagem é engajar as crianças em práticas motoras além do horário escolar. É importante considerar que pesquisas sugerem que crianças e jovens tendem a utilizarem-se mais frequentemente, no tempo livre, de atividades que as mesmas tiveram oportunidades de escolher em situações mais formais de aprendizagem (SWAN & PITTMAN, 1977; ZUCKERMAN et al., 1978). Ainda mais, vários estudos reportam (SEIFRIZ, DUDA & CHI, 1992; SOLMON, 1996; VALENTINI, 2002; VALENTINI & RUDISILL, 2004a, 2004b; XIANG, LEE & BENNETT, 2002; XIANG, McBRIDE & GUAN, 2004) que crianças que participam em aulas de professores que reforçam a autonomia são mais intrinsecamente motivadas e demonstram níveis mais elevados de auto-estima do que crianças em contextos onde o controle do professor sobre todos os aspectos do ambiente de aprendizagem é mais evidente.

Resumindo, ao implementar um contexto motivacional voltado para a maestria professores: 1) propiciam o desenvolvimento de atitudes positivas para a aprendizagem (AMES, 1992; MORGAN & CARPENTER, 2002); 2) incentivam a

autonomia (VALENTINI & RUDISILL, 2004b; WALLHEAD & NTOUMANIS, 2004); promovem motivação intrínseca, o aumento das percepções de habilidades (CECCHINI-ESTRADA et al., 2001) e competência (VALENTINI & RUDISILL, 2004a; WEIGAND & BURTON, 2001) dos estudantes; 3) reforçam conquistas (AMES, 1992), satisfação (WEIGAND & BURTON, 2002), prazer (MORGAN & CARPENTER, 2002; WALLHEAD & NTOUMANIS, 2004) e esforço (CECCHINI-ESTRADA et al., 2001) nas aulas de Educação Física; 4) mediam a preferência por tarefas desafiadoras; 5) propiciam oportunidades para que estudantes persistam na busca da auto-superação (MORGAN & CARPENTER, 2002).

Portanto, contextos que privilegiam a competência e autonomia são os que se utilizando de diferentes estratégias promovem um clima de motivação para a maestria. Ou seja, contextos motivacionais nos quais professores enfatizam a aprendizagem de tarefas desafiadoras e significativas; criam oportunidades para que estudantes escolham; guiam crianças e jovens a cooperarem no desenvolvimento e implementação de regras e conseqüências; propiciam *feedback* positivo baseado no esforço e nas conquistas pessoais; desafiam estudantes a empregar estratégias de monitoramento de conquistas implementando padrões de conquistas auto-referenciados; consequentemente conduzindo crianças e jovens a responsabilizarem-se pela aprendizagem.

## Referências

- AMES, C. Achievement goals, motivational climate, and motivational processes. In: ROBERTS, G.C. (Ed.). **Motivation in sport and exercise**. Champaign: Human Kinetics, 1992. p.161-76.
- CECCHINI-ESTRADA, J.A.; GONZÁLEZ, C.; CARMONA, A.M.; ARRUZA, J.; ESCARTI, A.; BALAGUÉ, G. The influence of the teacher of physical education on intrinsic motivation, self-confidence, anxiety, and pre- and post-competition mood states. **European Journal of Sport Science**, v.1, n.4, p.168-83, 2001.
- CONNOR-KUNTZ, F.; DUMMER, G.M. Teaching across the curriculum: language-enriched physical education for preschool children. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.13, p.302-15, 1996.
- CORNO, L.; ROHRKEMPER, M. The intrinsic motivation to learn in the classroom. In: AMES, C.; AMES, R. (Eds.). **Research on motivation in education**. New York: Academic Press, 1985. v.2, p.53-90.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Beyond boredom and anxiety**. San Francisco: Jossey-Bass, 1975.
- DECI, E. L.; RYAN, R. M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum, 1985.
- HARTER, S. Effectance motivation reconsidered: toward a developmental model. **Human Development**, v.21, p.34-64, 1978.
- HARTER, S.; WHITESELL, N.R.; KOWALSKI, P. Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. **American Educational Research Journal**, v.29, p.777-807, 1992.
- LEPPER, M.R.; HODELL, M. Intrinsic motivation in the classroom. In: Ames, C.; Ames, R. (Eds.). **Research on motivation in education**. New-York: Academic Press, 1989. v.3, p.73-105.
- MORGAN, K.; CARPENTER, P. Effects of manipulating the motivational climate in physical education lessons. **European Physical Education Review**, v.8, n.3, p.207-29, 2002.
- NICHOLLS, J.G. **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge: Harvard University Press, 1989.
- NICHOLS, W.D.; JONES, J.P.; HANCOCK, D.R. Teachers' influence on goal orientation: exploring the relationship between eighth graders' goal orientation, their emotional development, their perception of learning, and their teachers' instructional strategies. **Reading Psychology**, v.24, n.1, p.57-85, 2003.
- NTOUMANIS, N.; BIDDLE, S.J.H. A review of motivational climate in physical activity. **Journal of Sports Sciences**, v.17, p.643-65, 1999.
- PAPAIOANNOU, A. Students' perceptions of the physical education class environment for boys and girls and the perceived motivational climate. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.69, n.3, p.267-75, 1998.
- 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 & Exercise Psychology**, v.14, p.375-91, 1992.
- SOLMON, M. Impact of motivational climate on student's behaviors and perceptions in a physical education setting. **Journal of Educational Psychology**, v.88, n.4, p.731-8, 1996.
- STANDAGE, M.; DUDA, J.; NTOUMANIS, N. A model of contextual motivation in physical education: using constructs from self-determination and achievement goals theories to predict physical activity intentions. **Journal of Educational Psychology**, v.95, n.1, p.97-110, 2003.
- STIPEK, D.J.; KOWALSKI, P.S. Learned helplessness in task-oriented versus performance-oriented testing conditions. **Journal of Educational Psychology**, v.81, p.384-91, 1989.
- SWANN, J.R.; PITTMAN, T.S. Initiating play activity of children: the moderating influence of verbal cues on intrinsic motivation. **Child Development**, v.48, p.1128-32, 1977.
- VALENTINI, N.C. A influência de uma intervenção motora no desempenho motor e na percepção de competência de crianças com atrasos motores. **Revista Paulista de Educação Física**, v.16, n.1, p.61-75, 2002.
- VALENTINI, N.C.; RUDISILL, M.E. Motivational climate, motor-skill development and perceived competence: Two studies of developmental delayed kindergarten children. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.23, p.216-34, 2004a.
- \_\_\_\_\_. An inclusive mastery climate intervention and the motor development of children with and without disabilities. **Adapted Physical Activity Quarterly**, v.21, p.330-47, 2004b.
- WEIGAND, D.A.; BURTON, S. Manipulating achievement motivation in physical education by manipulating the motivational climate. **Journal of Sport Science**, v.2, n.11, p.305-28, 2002.
- WALLHEAD, T.L.; NTOUMANIS, N. Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, v.23, p.4-18, 2004.
- WEISS, M.R. Children in sport: an educational model. In: MURPHY, S.M. (Ed.). **Sport psychology interventions**. Champaign: Human Kinetics, 1995. p.36-69.
- XIANG, P.; LEE, A.; BENNETT, S.J. Achievement goal, perceived motivational climate, and students' self-reported mastery behaviors. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.73, n.1, p.58-68, 2002.
- XIANG, P.; MCBRIDE, R.; GUAN, J. Children's motivation in elementary physical education: a longitudinal study. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v.75, n.1, p.71-81, 2004.
- ZUCKERMAN, M.; PORAC, J.; LATHIN, D.; SMITH, R.; DECI, E.L. On the importance of self-determination for intrinsically motivated behavior. **Personality and Social Psychology Bulletin**, v.4, p.443-6, 1978.