



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

WASHINGTON LUIZ DA COSTA

**ASPECTOS SOCIOAFETIVOS E SUAS RELAÇÕES COM A  
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO:** análise  
das contribuições formativas nos alunos

---

Londrina  
2025



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

**CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**



---

Londrina

2025

WASHINGTON LUIZ DA COSTA

**ASPECTOS SOCIOAFETIVOS E SUAS RELAÇÕES COM A  
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: análise**  
das contribuições formativas nos alunos

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dra. Katya Luciane de Oliveira

Londrina  
2025

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

C837a Costa, Washington Luiz da.  
Aspectos socioafetivos e suas relações com a aula de Educação Física no Ensino Médio : análise das contribuições formativas nos alunos / Washington Luiz da Costa. - Londrina, 2025.  
218 f. : il.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.  
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2025.  
Inclui bibliografia.

1. Educação Física - Tese. 2. Motivação - Tese. 3. Autorregulação - Tese. 4. Autoconceito - Tese. I. Luciane de Oliveira, Katya. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37

WASHINGTON LUIZ DA COSTA

**ASPECTOS SOCIOAFETIVOS E SUAS RELAÇÕES COM A  
AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: análise**  
das contribuições formativas nos alunos

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Londrina (UEL), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor

**BANCA EXAMINADORA**

---

Orientadora: Prof. Dra. Katya Luciane de  
Oliveira  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. José Aloyseo Bzuneck  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Franco Pires  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof. Dr. Marcos Hirata Soares  
Universidade Estadual de Londrina - UEL

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andrea Carvalho Beluce  
Escola de Governo de Londrina

Londrina, 21 de fevereiro de 2025.

**A Deus, Pai Todo Poderoso, e à minha Mãe Maria**, por estarem presente em todos os instantes que precisei de amparo, momentos esses que excedem a compreensão humana. Por vocês toda honra e toda glória, sempre.

**À minha filha Marina**, por ser a mais pura expressão de amor que eu possa receber.

**À minha esposa Alessandra**, por fazer parte de todas as etapas da minha vida, incentivando-me e oferecendo-me o seu ombro quando eu mais precisei

## AGRADECIMENTOS

Ter a oportunidade de escrever essas palavras é a realização de um sonho, que, sem a participação direta ou indireta de cada um que farei alusão aqui, seria praticamente impossível. Se consegui, devo muito a todos, sem exceção.

Agradeço de coração à minha orientadora, **Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Katya Luciane de Oliveira**, pessoa incrível e humana, que me inspira ser, a cada dia, uma pessoa melhor. Dedicada e sempre pronta a ajudar, aceitou e acreditou na viabilidade deste trabalho. Sem a sua ajuda e cooperação, seria impossível finalizar esta pesquisa. Agradeço a Deus todos os dias por ter colocado você no meu caminho.

**Agradeço à banca, aos professores, Dr. José Aloyseo Bzuneck** pela disponibilidade e por todas as valiosas contribuições substanciais e comentários pontuais; **Dr.<sup>a</sup> Sandra Aparecida Pires Franco** pela leveza e simpatia e por toda a didática ao demonstrar toda a sua paixão pela educação; **Dr. Marcos Hirata Soares** por todos apontamentos, mostrando o melhor caminho a ser seguido; e a **Dr.<sup>a</sup> Andrea Carvalho Beluce** por toda a gentileza e todo o carinho ao compartilhar seus saberes.

**Agradeço à minha mãe, Maria Janette (*in memoriam*)**, minha guerreira, meu exemplo de vida, a mulher que me ensinou a ser uma pessoa melhor, fazendo o possível e o impossível para que eu pudesse estudar e tivesse uma profissão.

**Agradeço à minha esposa, Alessandra**, por todo o amor, toda a ajuda, cuidado e carinho nos momentos difíceis dessa caminhada. Com você, sou mais seguro e feliz. **Agradeço também à minha filhinha, Marina**, que, com toda a sua inocência e alegria, pode me afagar o coração quando eu mais precisava, ser seu pai é o maior presente que recebi de Deus.

**Agradeço aos meus sogros**, exemplos de honestidade e simpatia, que várias vezes puderam me dar todo o suporte, cuidando do bem mais precioso que tenho, minha filha, para que eu pudesse escrever e continuar a tese.

**Agradeço aos participantes desta pesquisa, alunos do Instituto Federal do Paraná, campus Londrina**, pela colaboração e participação, tanto nos questionários respondidos quanto nas intervenções das aulas de Educação Física.

**Agradeço à Reitoria, Direção Geral, Administrativa e de Ensino do Instituto Federal do Paraná e demais departamentos e docentes** por cederem

seus espaços e momentos, para que eu pudesse trabalhar minha pesquisa de doutoramento.

Por fim, **agradeço a Deus**, que me afastou de tudo o que não lhe pertencia, dando toda a tranquilidade e sabedoria que eu precisava para o desenvolvimento desta pesquisa. A Ti toda a honra, a glória e o poder.

*O professor disserta sobre ponto difícil do programa.*

*Um aluno dorme, cansado das canseiras desta vida.*

*O professor vai sacudi-lo?*

*Vai repreendê-lo? Não.*

*O professor baixa a voz,*

*Com medo de acordá-lo.*

*Carlos Drummond de Andrade*

COSTA, Washington Luiz da Costa. **Aspectos socioafetivos e suas relações com a aula de Educação Física no Ensino Médio**: análise das contribuições formativas nos alunos. 2024. 218f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024.

## RESUMO

A Educação Física enfrenta diversos desafios na escola, sendo possível observar diariamente obstáculos que vão desde a negligência por parte da gestão escolar até a falta de atualização na formação continuada dos professores. Nesse contexto, este trabalho foi desenvolvido com o objetivo de identificar possíveis relações entre os aspectos socioafetivos – Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Social, Escolar, Familiar – e as aulas da disciplina de Educação Física no contexto formativo dos alunos do Ensino Médio. A pesquisa contou com a participação de 244 alunos do Ensino Médio, com idades entre 14 e 20 anos. O estudo foi caracterizado como experimental, estruturado com dois grupos: o Grupo Experimental (GE), composto de 41 alunos, e o Grupo Controle (GC), formado por 203 alunos, configurando um delineamento quase-experimental. A coleta de dados foi realizada em três etapas. Na etapa inicial, foi aplicado um pré-teste, que incluiu os seguintes instrumentos: 1) Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), *continuum* de motivação, adaptada para o Ensino Médio; 2) Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA); 3) Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ). A análise exploratória evidenciou bons índices de consistência interna para todas as dimensões das escalas utilizadas, indicando que os instrumentos selecionados são validados e refletem adequadamente a realidade social dos estudantes brasileiros. Após a aplicação inicial dos questionários, foram agendadas e realizadas 15 (quinze) intervenções expositivas e práticas na disciplina de Educação Física. Na etapa final, foi conduzido um pós-teste, que consistiu na reaplicação dos questionários com 35 alunos do Grupo Experimental presentes e 66 alunos selecionados aleatoriamente do Grupo Controle. Os resultados evidenciaram que a maioria dos estudantes do Ensino Médio apresentam comportamentos autonomamente motivados em relação à prática de Educação Física. Além disso, foi identificado um efeito significativamente leve pós-intervenções na dimensão Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada. Os resultados relacionados à Autorregulação da Aprendizagem mostraram efeitos significativos após as intervenções, indicando um aumento no nível de Autorregulação entre os participantes. Além disso, os testes de Autoconceito Pessoal, Social, Familiar e Escolar revelaram mudanças positivas e significativas em todas as dimensões, destacando a relevância das práticas corporais no processo formativo dos alunos. Assim, considera-se que os resultados do estudo podem contribuir para o planejamento e a implementação de aulas de Educação Física mais significativas no contexto escolar. Os resultados reforçam a hipótese da importância indispensável das práticas corporais na disciplina de Educação Física.

**Palavras-chave:** Educação Física; Escola; Motivação; Autorregulação; Autoconceito.

COSTA, Washington Luiz da Costa. **Socio-Affective Aspects and their relationship with Physical Education classes in High School: an analysis of formative contributions to students.** 2024. 218p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Londrina, Londrina, 2024.

## ABSTRACT

Physical education faces several challenges in the school environment, with daily obstacles ranging from negligence on the part of school management to a lack of up-to-date training for teachers. In this context, this study was carried out with the aim of investigating possible relationships between socio-affective aspects - such as motivation to learn, self-regulation of learning and self-concept (personal, social, school and family) – and Physical Education classes in the formative process of secondary school students. It is involved 244 secondary school students aged between 14 and 20. The study was conducted in an experimental format, structured with two groups: the Experimental Group (EG), made up of 41 students, and the Control Group (CG), made up of 203 students, configuring a quasi-experimental design. Data was collected in three stages. In the initial stage, a pre-test was applied, which included the following instruments: 1) Elementary School Student Motivation Scale (EMEEF), based on the motivation continuum and adapted for high school; 2) the Inventory of Learning Self-Regulation Processes (IPAA); and 3) the Children and Youth Self-Concept Scale (EAC-IJ). The exploratory analysis revealed good internal consistency indices for all the dimensions of the scales used, indicating that the instruments selected are validated and adequately reflect the social reality of Brazilian students. After the initial application of the questionnaires, 15 interventions were carried out, including lectures and practical classes in Physical Education. In the final stage, a post-test was conducted, which consisted of reapplying the questionnaires with 35 students from the Experimental Group present and 66 randomly selected students from the Control Group. The results showed that most high school students display autonomously motivated behaviour in relation to the practice of Physical Education. In addition, a significantly mild post-intervention effect was identified in the Extrinsic Motivation by Introjected Regulation dimension. The results related to Self-regulation of learning showed significant effects after the interventions, indicating an increase in the level of self-regulation among the participants. Moreover, the Personal, Social, Family and School Self-Concept tests revealed positive and significant changes in all dimensions, highlighting the relevance of bodily practices in the students' formative process. The findings of this study can contribute to the planning and implementation of more meaningful Physical Education classes in the school context. The results reinforce the hypothesis of the indispensable importance of bodily practices in Physical Education.

**Keywords:** Physical Education; School; Motivation; Self-regulation; Self-concept

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – <i>Continuum</i> da autodeterminação	51
<b>Figura 2</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Desmotivação	78
<b>Figura 3</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa	79
<b>Figura 4</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	80
<b>Figura 5</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	81
<b>Figura 6</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Intrínseca	82
<b>Figura 7</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Desmotivação	83
<b>Figura 8</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa	84
<b>Figura 9</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	85
<b>Figura 10</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	86
<b>Figura 11</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Intrínseca	87
<b>Figura 12</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Desmotivação	88
<b>Figura 13</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa	89
<b>Figura 14</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	90
<b>Figura 15</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	91
<b>Figura 16</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 –	

Motivação Intrínseca	92
<b>Figura 17</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Desmotivação	93
<b>Figura 18</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa	94
<b>Figura 19</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	95
<b>Figura 20</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	96
<b>Figura 21</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Intrínseca	97
<b>Figura 22</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Desmotivação	98
<b>Figura 23</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa	99
<b>Figura 24</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	100
<b>Figura 25</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	101
<b>Figura 26</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Intrínseca	102
<b>Figura 27</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Desmotivação	103
<b>Figura 28</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa	104
<b>Figura 29</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	105
<b>Figura 30</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	106
<b>Figura 31</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Intrínseca	107

<b>Figura 32</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Geral	112
<b>Figura 33</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Experimental	113
<b>Figura 34</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Controle	114
<b>Figura 35</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Geral	115
<b>Figura 36</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Experimental	116
<b>Figura 37</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Controle	117
<b>Figura 38</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal – Grupo Geral	120
<b>Figura 39</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Social – Grupo Geral	121
<b>Figura 40</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Escolar – Grupo Geral	122
<b>Figura 41</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Familiar – Grupo Geral	123
<b>Figura 42</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal – Grupo Experimental	124
<b>Figura 43</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Social – Grupo Experimental	125
<b>Figura 44</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Escolar – Grupo Experimental	126
<b>Figura 45</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Familiar – Grupo Experimental	127
<b>Figura 46</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal – Grupo Controle	128
<b>Figura 47</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 –	

Autoconceito Social – Grupo Controle	129
<b>Figura 48</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Escolar – Grupo Controle	130
<b>Figura 49</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Familiar – Grupo Controle	131
<b>Figura 50</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal – Grupo Geral	132
<b>Figura 51</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Social – Grupo Geral	133
<b>Figura 52</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Escolar – Grupo Geral	134
<b>Figura 53</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Familiar – Grupo Geral	135
<b>Figura 54</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal – Grupo Experimental	136
<b>Figura 55</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Social – Grupo Experimental	137
<b>Figura 56</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Escolar – Grupo Experimental	138
<b>Figura 57</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Familiar – Grupo Experimental	139
<b>Figura 58</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal – Grupo Controle	140
<b>Figura 59</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Social – Grupo Controle	141
<b>Figura 60</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Escolar – Grupo Controle	142
<b>Figura 61</b> – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Familiar – Grupo Controle	143

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 1</b> – Resultados da Amostra Geral da Motivação para aprender	108
<b>Tabela 2</b> – Resultado da Amostra do Grupo Experimental da Motivação para aprender	109
<b>Tabela 3</b> – Resultado da Amostra do Grupo Controle da Motivação para aprender	110
<b>Tabela 4</b> – Resultado da Amostra Geral da Autorregulação da Aprendizagem	118
<b>Tabela 5</b> – Resultado da Amostra Geral para o Autoconceito	144
<b>Tabela 6</b> – Resultado da Amostra do Grupo Experimental para o Autoconceito	145
<b>Tabela 7</b> – Resultado da Amostra do Grupo Controle para o Autoconceito	146
<b>Tabela 8</b> – Teste t de Student independente para o Momento 1	148
<b>Tabela 9</b> – Teste t de Student independente para o Momento 2	150
<b>Tabela 10</b> – Teste t de Student dependente para os Momentos 1 e 2 do GE	153
<b>Tabela 11</b> – Resultados das correlações de Pearson para a Desmotivação	155
<b>Tabela 12</b> – Resultados das correlações de Pearson para a Motivação Extrínseca por Regulação Externa	156
<b>Tabela 13</b> – Resultados das correlações de Pearson para a Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	157
<b>Tabela 14</b> – Resultados das correlações de Pearson para a Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	158
<b>Tabela 15</b> – Resultados das correlações de Pearson para a Motivação Intrínseca	159
<b>Tabela 16</b> – Resultados das correlações de Pearson para a Autorregulação da Aprendizagem	160
<b>Tabela 17</b> – Regressão linear para averiguar a influência da variável independente Desmotivação na variável dependente Autorregulação da Aprendizagem	161
<b>Tabela 18</b> – Regressão linear para averiguar a influência da variável dependente Motivação Extrínseca por Regulação Identificada na variável independente Autorregulação da Aprendizagem	161
<b>Tabela 19</b> – Regressão linear para averiguar a influência da variável dependente Motivação Intrínseca na variável independente Autorregulação da Aprendizagem	162

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Exemplos de itens dos instrumentos	72
<b>Quadro 2</b> – Esquema Geral da Pesquisa	73
<b>Quadro 3</b> – Resumo das intervenções no Grupo Experimental	75

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
APEF's	Associação dos Professores de Educação Física
CEP/UEL	Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAC-JR	Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil
EEMEF	Escala de Motivação dos Estudantes do Ensino Fundamental
FBAPEF	Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física
GC	Grupo Controle
GE	Grupo Experimental
IPAA	Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem
SPSS	Statistical Package for Social Sciences
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente
TINFEM	Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEL	Universidade Estadual de Londrina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>28</b>
<b>2</b>	<b>A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL, MOTIVAÇÃO PARA APRENDER, TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AUTOCONCEITO</b>	<b>31</b>
2.1	A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL	31
2.2	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	40
2.3	TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO	42
2.3.1	Teoria da Autodeterminação e suas Seis Minitórias	43
2.3.1.1	Teoria da Avaliação Cognitiva	43
2.3.1.2	Teoria da Integração Organísmica	44
2.3.1.3	Teoria das Orientações de Causalidade	47
2.3.1.4	Teoria das Necessidades Básicas	48
2.3.1.5	Teoria do Conteúdo de Metas	49
2.3.1.6	Teoria Motivacional dos Relacionamentos	50
2.4	AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	52
2.5	AUTOCONCEITO	59
2.5.1	Autoconceito Pessoal	62
2.5.2	Autoconceito Social	63
2.5.3	Autoconceito Escolar	63
2.5.4	Autoconceito Familiar	65
<b>3</b>	<b>OBJETIVOS</b>	<b>67</b>
3.1	OBJETIVO GERAL	67
3.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	67
<b>4</b>	<b>MÉTODO</b>	<b>68</b>
4.1	CONTEXTO	68

4.1.1	Participantes	68
4.1.1.1	Amostra geral	68
4.1.1.2	Amostra Grupo Controle	68
4.1.1.3	Amostra do Grupo Experimental	69
4.2	INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS	69
4.2.1	Escala de Motivação dos Estudantes do Ensino Fundamental	69
4.2.2	Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem	70
4.2.3	Escala de Autoconceito Infanto-juvenil	71
4.3	PROCEDIMENTOS	72
4.4	DETALHAMENTO DO PROCESSO INTERVENTIVO	74
4.4.1	Análise de dados	76
<b>5</b>	<b>RESULTADOS</b>	<b>77</b>
5.1	MOTIVAÇÃO PARA APRENDER	77
5.1.1	Resultados do Momento 1 - Continuum de Motivação do Grupo Geral (GE+GC) Pré-Teste	78
5.1.2	Resultados do Momento 1 - Continuum de Motivação do Grupo Experimental Pré-Teste	83
5.1.3	Resultados do Momento 1 - Continuum de Motivação do Grupo Controle Pré-Teste	88
5.1.4	Resultados do Momento 2 - Continuum de Motivação do Grupo Geral (GE+GC) Pós-Teste	93
5.1.5	Resultados do Momento 2 - Continuum de Motivação do Grupo Experimental Pós-Teste	98
5.1.6	Resultados do Momento 2 - Continuum de Motivação do Grupo Controle Pós-Teste	103
5.2	AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	111
5.2.1	Resultados do Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Geral Pré-Teste	112
5.2.2	Resultados do Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Experimental Pré-Teste	113

5.2.3	Resultados do Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Controle Pré-Teste	114
5.2.4	Resultados do Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Geral Pós-Teste	115
5.2.5	Resultados do Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Experimental Pós-Teste	116
5.2.6	Resultados do Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Controle Pós-Teste	117
5.3	AUTOCONCEITO	119
5.3.1	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Geral Pré-Teste	120
5.3.2	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Geral Pré-Teste	121
5.3.3	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Geral Pré-Teste	122
5.3.4	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Geral Pré-Teste	123
5.3.5	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Experimental Pré-Teste	124
5.3.6	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Experimental Pré-Teste	125
5.3.7	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Experimental Pré-Teste	126
5.3.8	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Experimental Pré-Teste	127
5.3.9	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Controle Pré-Teste	128
5.3.10	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Controle Pré-Teste	129
5.3.11	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Controle Pré-Teste	130

5.3.12	Resultados do Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Controle Pré-Teste	131
5.3.13	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Geral Pós-teste	132
5.3.14	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Geral Pós-teste	133
5.3.15	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Geral Pós-teste	134
5.3.16	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Geral Pós-teste	135
5.3.17	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Experimental Pós-teste	136
5.3.18	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Experimental Pós-teste	137
5.3.19	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Experimental Pós-teste	138
5.3.20	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Experimental Pós-teste	139
5.3.21	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Controle Pós-teste	140
5.3.22	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Controle Pós-teste	141
5.3.23	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Controle Pós-teste	142
5.3.24	Resultados do Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Controle Pós-teste	143
<b>6</b>	<b>RESULTADOS QUE AVERIGUAM DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS</b>	<b>147</b>
6.1	RESULTADOS COM O TESTE T DE STUDENT PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES DE GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO CONTROLE PARA O MOMENTO 1	147

6.1.1	Desmotivação	147
6.1.2	Motivação Extrínseca por Regulação Externa	147
6.1.3	Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	148
6.1.4	Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	148
6.1.5	Motivação Intrínseca	148
6.2	RESULTADOS COM O TESTE T DE STUDENT PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES DO GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO CONTROLE PARA O MOMENTO 2	149
6.2.1	Desmotivação	149
6.2.2	Motivação Extrínseca Por Regulação Externa	149
6.2.3	Motivação Extrínseca Por Regulação Introjetada	149
6.2.4	Motivação Extrínseca Por Regulação Identificada	150
6.2.5	Motivação Intrínseca	150
6.3	RESULTADOS COM O TESTE T DE STUDENT PARA AMOSTRAS DEPENDENTES DO GRUPO EXPERIMENTAL NOS MOMENTOS 1 E 2	151
6.3.1	Desmotivação	151
6.3.2	Motivação Extrínseca por Regulação Externa	151
6.3.3	Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	151
6.3.4	Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	151
6.3.5	Motivação Intrínseca	152
6.3.6	Autorregulação da Aprendizagem	152
6.3.7	Autoconceito Pessoal	152
6.3.8	Autoconceito Escolar	152
6.3.9	Autoconceito Social	153
6.3.10	Autoconceito Familiar	153
<b>7</b>	<b>RESULTADOS DAS ANÁLISES QUE BUSCARAM RELAÇÕES</b>	<b>154</b>
7.1	RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE <i>PEARSON</i> PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 PARA DESMOTIVAÇÃO	155
7.2	RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE <i>PEARSON</i> PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA	

	POR REGULAÇÃO EXTERNA	156
7.3	RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE <i>PEARSON</i> PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO INTROJETADA	157
7.4	RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE <i>PEARSON</i> PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO IDENTIFICADA	158
7.5	RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE <i>PEARSON</i> PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA	159
7.6	RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE <i>PEARSON</i> PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 PARA AUTORREGULAÇÃO	160
<b>8</b>	<b>REGRESSÃO LINEAR DOS ASPECTOS SOCIOAFETIVOS</b>	<b>160</b>
<b>9</b>	<b>DISCUSSÃO DOS DADOS</b>	<b>163</b>
<b>10</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>173</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>177</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>200</b>
	<b>APÊNDICE 1</b> - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	201
	<b>APÊNDICE 2</b> - Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente	204
	<b>ANEXOS</b>	<b>206</b>
	<b>ANEXO A - EMEEF</b> - Escala de motivação dos Estudantes do Ensino Fundamental ( <i>Continuum</i> de Motivação)	207
	<b>ANEXO B</b> - IPAA - Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem	212
	<b>ANEXO C</b> - Parecer Consubstanciado do Cep	214

## APRESENTAÇÃO

“Educação não transforma o mundo.

Educação muda pessoas.

Pessoas transformam o mundo”.

(Paulo Freire, 1979)

Observar o ambiente escolar sempre traz muitas lembranças de um passado não tão distante, exemplos dos mais diversos, amigos, escolas e principalmente dos professores que passam pela nossa vida, muitas vezes deixando marcas dos momentos vividos em sala de aula, caminhos a serem seguidos e falas que ficaram para sempre guardadas na memória. O saudosismo é inevitável quando se fala da escola, muito do que nos tornamos e do que somos hoje é fruto dessa experiência vivida que transcende os muros escolares. Permito-me fazer este texto de apresentação na primeira pessoa, considerando a personalidade daquilo que será relatado, da trajetória acadêmica deste pesquisador.

Nessa pequena linha do tempo, ainda na infância, tive a oportunidade de frequentar uma pré-escola chamada Chapeuzinho Vermelho, em que o desenvolvimento motor das crianças tinha muita importância, lembro-me de participar das corridas de pneus, dos jogos motores, das gincanas e atividades com bolas de todos os tamanhos e pesos diferentes. Nessa época, década de 1970, o país ainda vivia sobre a batuta da Educação Física tecnicista, e o esporte estava enraizado dentro das instituições escolares.

Passados algumas décadas, entendo por que as atividades motoras eram tão divertidas e intensas no nosso contexto escolar, o correr, o saltar, o arremessar, o lançar, o competir sempre fizeram parte do dia a dia, foram minha segunda pele desde a Educação Infantil até o fim do Ensino Médio. A Educação Física escolar fez crescer em mim, mesmo que não tivesse ideia enquanto criança/adolescente, um amor pela futura profissão, pois idolatrava incondicionalmente os meus mestres professores de Educação Física.

A escolha não foi difícil, o sonho daquele garoto que empurrava pneus na pré-escola foi se tornando realidade nos bancos escolares do Centro de Educação

Física da Universidade Estadual de Londrina. Para minha surpresa, vários dos meus “ídolos professores” do Colégio Estadual Marcelino Champagnat, onde finalizei a Educação Básica, tive o prazer e o privilégio de reencontrá-los na formação do Ensino Superior. Quantos ensinamentos, quantas experiências e lições de vida eu poderia levar para a sala de aula quando me tornasse professor de Educação Física.

Hoje, atuando na Educação Básica, no Ensino Médio, percebo a necessidade de entender como a Educação Física pode contribuir para a formação do aluno no seu contexto escolar, porém as inquietações e os questionamentos são muitos sobre o referido assunto. Dentre elas, destaco algumas, tais como: quais estratégias deveriam ser propostas para os adolescentes nas aulas? O que fazer para a aula ser motivadora para o aluno? Como afetar positivamente esse adolescente oferecendo ferramentas que possam direcioná-lo dentro do processo de ensino/aprendizagem? Em que momento devo interferir contribuindo para a Autorregulação da Aprendizagem? Quais elementos das aulas de Educação Física são importantes para a promoção do Autoconceito?

Diversas dúvidas a serem sanadas ou ao menos minimizadas nesta proposta de pesquisa. Atenta-se para Freire (2002, p. 144) sobre a disciplina da Educação Física que “querendo ou não, é uma disciplina pedagógica, esse é seu fundamento; seu destino é educar”. Diante dessa reflexão tão incisiva, reflete-se sobre a obrigação de lutar para poder promover uma Educação Física humanitária, que contribua na formação integral dos alunos.

Nesse sentido, este estudo procurou identificar possíveis relações entre os aspectos socioafetivos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Social, Escolar, Familiar e as aulas da disciplina de Educação Física no contexto formativo dos alunos do Ensino Médio. Acredita-se que a Educação Física é uma disciplina que traz uma enorme bagagem cultural, advindas das diversas transformações seculares por que passou e sua prática pedagógica melhor aplicada, tem o potencial para melhorar a qualidade da aprendizagem, inclusive das demais aprendizagens no ambiente escolar.

Neste estudo, os tópicos estão organizados contendo a apresentação inicial, que mostra um pouco do caminho percorrido pelo autor, desde o início da sua trajetória escolar até os dias atuais, e quais foram as motivações para se tornar um professor de Educação Física, atualmente atuante na escola pública, na Educação

Básica especificamente no Ensino Médio, e como surgiu o despertar e a inquietação para este trabalho do Doutorado.

A seguir, tem-se a introdução, trazendo as seções que dão o suporte necessário ao desenvolvimento da pesquisa. Posteriormente, após as considerações iniciais, iniciou-se com a História da Educação Física no Brasil, que percorre uma linha do tempo desde o século XIX até os dias atuais, originando-se da reforma Couto Ferraz de 1851, que tornava a Educação Física uma obrigatoriedade nos municípios na época, percorrendo os métodos europeus no início do século XX, os movimentos higienista, militarista, pedagogicista, tecnicista, os anos de 1980 uma Educação Física com novos olhares sobre sua difusão e prática escolar e nos dias atuais uma Educação Física com o olhar mais voltado à Cultura Corporal de Movimento.

Na seção seguinte, discorreu-se sobre a Motivação para aprender, pontuando os diversos tipos de regulações existentes do referido construto. Posteriormente, a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) e as seis miniteorias, organizadas em teoria da avaliação cognitiva, teoria da integração orgânica, teoria das orientações de causalidade, teoria das necessidades básicas, teoria do conteúdo de metas e por último a teoria motivacional dos relacionamentos.

Na seção posterior, descreveu-se sobre o conceito da Autorregulação da Aprendizagem com o aporte teórico de Bandura (1978, 1996) e Zimmerman (1998, 2013), essa seção traz como contribuições os diversos autores que propõem situações em que o aluno possa ser um protagonista ativo do seu próprio processo de aprendizagem. Por fim, tem-se o Autoconceito Pessoal, Social, Escolar e Familiar, do modelo de Shavelson, Hubner e Stanton (1976), importantes aspectos socioafetivos que fazem parte do cotidiano na formação do sujeito.

Em relação ao método utilizado, esta pesquisa é do tipo descritiva com delineamentos de levantamento e correlacional, em parte do estudo foi empregado um manejo quase experimental. Na escola, após os procedimentos iniciais, foi agendada a coleta de dados, com a aplicação dos três instrumentos de coleta de dados (questionários) referentes aos construtos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar.

Após essa primeira etapa de coleta de dados, o pesquisador atuou no Grupo Experimental, aplicando as quinze intervenções (aulas) por meio de vídeo aulas e práticas corporais na quadra de esportes, com os dias que foram previamente

agendados. Ao Grupo Experimental coube responder aos instrumentos pré-teste e pós-teste. O Grupo Controle respondeu o pré-teste e alguns alunos foram selecionados de maneira aleatória, para também responderem ao pós-teste.

Assim sendo, este estudo teve o propósito de nortear a prática docente da disciplina de Educação Física, subsidiando com informações pertinentes aos constructos socioafetivos aferidos dos alunos, durante suas práticas corporais. A esse respeito, pondera-se também que diante do contexto apresentado sobre a disciplina de Educação Física escolar no Brasil nos dias atuais, nos quais a sociedade clama a todo momento por democracia, inclusão, diálogo, fraternidade, respeito e justiça social, torna-se viável esse estudo.

Para Neira (2018), em pleno século XXI, há escolas que ainda conferem sobrevida às propostas advindas de um currículo convencional da Educação Física, sendo que, hoje, as demandas clamam por alternativas condizentes com a contemporaneidade e com as necessidades da sociedade na qual estamos inseridos. Portanto, é mais que plausível uma reflexão sobre essa disciplina, uma sugestão de um *modus operandi* em que os constructos socioafetivos dos alunos sejam considerados durante a prática.

Por fim, que este estudo possa avançar em relação aos aspectos formativos da aula de Educação Física, tal como salientam Palma, Oliveira e Palma (2021) quando sugerem que as aulas devem favorecer a contextualização da relação do movimento humano com a vida saudável de corpo e mente. Portanto, torna-se imprescindível, em uma atuação docente contemporânea, possibilitar que o aluno tome consciência da importância da atividade física no contexto escolar, visando a escolha de um estilo de vida ativo no futuro. Para isso acredita-se que essa pesquisa auxilie os professores de Educação Física a usufruir das discussões e dos resultados alcançados, agregando e os instrumentalizando com informações positivas sobre os aspectos socioafetivos, ressignificando suas práticas docentes.

## 1 INTRODUÇÃO

Meu corpo não é meu corpo,  
é ilusão de outro ser.  
Sabe a arte de esconder-me  
e é de tal modo sagaz  
que a mim de mim ele oculta.

Carlos Drummond de Andrade

A Educação Física escolar a todo momento se depara com corpos biológicos, culturais, expostos, esportivizados, por vezes exaustos e exigidos durante as aulas, corpos tidos como lugar de aprendizagens, campo de percepção e construção de sentidos (Maffei; Maffei, 2023). Para Bracht e Almeida (2019), o corpo pode ser visto como a estrutura da relação entre o organismo e o meio ambiente, o que é próprio dos seres humanos, acrescentam, ainda, ser papel do professor o estímulo a criação de novas ações corporais na escola, reinventando planos da cultura corporal de movimento, em sentidos ainda não explorados pela linguagem corporal, o que poderia facilitar essa experiência prática.

Face ao exposto, pode-se observar o quanto a disciplina de Educação Física é um campo de amplas possibilidades, tanto para formação social, como profissional (Donato *et al.*, 2023), além de ser importante na construção do ser social pensante, autônomo e crítico, uma disciplina que provoca o sujeito, estimula e desperta novos caminhos, cabendo, muitas vezes, ao professor a tarefa de afetar positivamente o aluno nessa missão. Daolio (2004) afirma que a escola é o espaço e tempo para o desenvolvimento da cultura, é o local onde os sujeitos se relacionam e interagem mediante diversas situações de convivência em sociedade, seria o estado puro de relacionamento aluno – aluno, aluno – escola e aluno – sociedade.

A presente pesquisa emergiu frente aos desafios que a Educação Física proporciona no cotidiano do ambiente escolar, contudo se deu um passo adiante, investigando acerca das contribuições que a disciplina acrescenta aos aspectos socioafetivos dos alunos. Palma, Oliveira e Palma (2021, p. 58) corroboram nesse sentido afirmando que a Educação Física e a escola devem transmitir

conhecimentos de forma significativa e existencial, temas e assuntos devem ser vividos como espaços de ação acessíveis ao seu fazer, quer seja prático ou conceitual.

Neste doutoramento, optou-se por sequenciar as seções sistematizando a História da Educação Física no Brasil, Motivação para aprender, Teoria da Autodeterminação e suas seis miniteorias, Autorregulação da Aprendizagem e por fim o Autoconceito, em suas dimensões Pessoal, Escolar, Familiar e Social, por entender o aluno como protagonista do seu próprio aprendizado. Sabe-se que um ensino que prioriza o estudante tem condições de desenvolver habilidades e competências que os transformem em protagonistas de suas ações e aprendizagem (Matos; Mazzafera, 2022). Matias *et al.* (2018) concordam que, deve-se incluir os alunos nas decisões pedagógicas e metodológicas na escola, criando assim um ambiente participativo, motivador e de construção comunicativa, categorias que contribuem para a construção autônoma do aluno.

Sabe-se que a Educação Física possui o papel de contribuir com o aluno inserindo-o em práticas corporais que possuem diversas formas de codificação e significação social, onde o movimento humano sempre estará colocado no âmbito da cultura (Brasil, 2017). Palma, Oliveira e Palma (2021) acrescentam ainda que esse conjunto de códigos e significações socioculturais legitimará a motricidade humana como objeto de ensino e de estudo, entendendo-os como um conjunto de formas expressivas, representativas e comunicativas, sejam de um grupo de pessoas ou de si mesmo.

Sendo assim, o Ensino Médio da instituição pública foi o campo de observação, aplicação e aferição desta pesquisa. A cunho científico, observou-se que diversas teorias caminham em uma mesma direção epistêmica, oferecendo o suporte e embasamento necessário, sustentando a discussão acerca dos construtos, tais como a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985), a Teoria da Autorregulação de Bandura (1978, 1996) e Zimmerman (1998, 2013), o modelo de Autoconceito de Shavelson, Hubner e Stanton (1976).

Por fim, diante do exposto, o estudo teve como objetivo geral tentar identificar possíveis relações entre os aspectos socioafetivos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Social, Escolar e Familiar e as aulas da disciplina de Educação Física no contexto formativo dos

alunos do Ensino Médio da rede Pública Federal de Educação, indicando possíveis contribuições da Educação Física na formação integral dos alunos diante dos aspectos socioafetivos.

## **2 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL, MOTIVAÇÃO PARA APRENDER, TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO, AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM E AUTOCONCEITO**

### **2.1 A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**

Ao definir-se a Educação Física como uma prática que angaria vários elementos da cultura corporal de movimento (Bracht, 1992; Kunz, 1991) ou em um processo que usa o “movimentar-se” como ferramenta na aquisição de conhecimento, habilidades, condicionamento e atitudes (Barbanti, 2003), reúne-se todos os participantes na escola desta disciplina tão distinta, condicionando a sua participação da maneira mais adequada, de acordo com as abordagens sugeridas pelo modelo educacional atualmente.

Para Medina *et al.* (2024), a Educação Física não só promove atitudes fundamentais, tais como responsabilidade, reflexão, cuidado com o corpo e a interação com os pares, como também potencializa diversas outras competências, sociais, emocionais e físicas. No ambiente escolar os alunos trazem consigo os conhecimentos prévios e hábitos corporais, pertinentes a sociedade local na qual está inserido, práticas esportivas, jogos recreativos, etc., que devem ser direcionados a uma reflexão da totalidade do corpo, num aprofundamento teórico-prático com base científica, pois conforme Freire (2003, p. 19) a Educação Física não é, ela está sendo construída a cada instante, questionando sempre qual o papel do ser na sociedade.

No decurso de mais de 150 anos de presença da Educação Física nas escolas brasileiras, o modo predominante de se tratar a orientação pedagógica dos professores sempre foi a indicação direta e prescritiva para a prática docente, com a reforma Couto Ferraz de 1851, que tornava a Educação Física obrigatória nos municípios que compreendiam a corte. Na época causou grande controvérsia, principalmente para as famílias em que os pais viam a prática da Educação Física como algo sem propósito, visto que não era uma prática intelectual. Nesse período, a tolerância aos meninos era maior, principalmente por ter a ginástica associada às instituições militares, o que não ocorria com as meninas, as quais eram proibidas de praticarem a Educação Física (Lima, 2015). No Rio de Janeiro, especificamente no Colégio Dom Pedro II, o projeto de reforma dos estatutos de 1852, sugeria que o ensino da Ginástica fosse voluntário, podendo ser praticado nas horas vagas, servindo

como distração, recreação e passatempo (Garcia; Silva, 2021).

Ao fim do século XIX, aumentaram as preocupações com a Educação Física e o parecer de Rui Barbosa em 1882 que versava sobre o projeto 224 – Reforma Leôncio de Carvalho, Decreto nº 7.247, de 19 de abril de 1879, da Instrução Pública (Melo; Peres, 2014), o mesmo fez a Educação Física ter um destaque em seu pronunciamento, sintetizando as propostas elencadas, dentre elas a ginástica, fez também a equiparação dos professores de ginástica aos de outras disciplinas, colocando-os nessa época no mesmo patamar de categoria e autoridade (Castellani Filho, 2018).

Em meados do século XX, chegava ao Brasil uma nova ideia que se preocupava com a saúde da população, tanto coletiva quanto individual (Góis Junior; Lovisoló, 2003), e essa Educação Física se molda, sendo defendida e incrementada como uma necessidade da civilização, mesmo não tendo facilidade de implantação nas sociedades contemporâneas, a depender de cada realidade, do regime político e da cultura (Castellani Filho, 2018). A acrescentar que a Educação Física foi sendo moldada e utilizada no intuito de contribuir com o momento político brasileiro, a concepção de disciplina, finalidades da mesma e maneira com que era ensinada, foram respaldadas pelas instituições militares e a classe médica nesse início do século XX (Lima, 2015).

O século XX foi marcado por uma Educação Física que seguia os métodos sueco, alemão e o modelo francês, que chega ao Brasil em 1919 com a Missão Militar Francesa, sendo responsável por dar instrução militar aos militares brasileiros na época (Brusque *et al.*, 2020; Machado *et al.*, 2020). Todos os métodos tiveram a intenção de sistematizar a ginástica dentro da escola brasileira. Esses métodos constituíam o Movimento Ginástico Europeu (Soares, 2002), que objetivava romper seus vínculos com práticas populares, além de disciplinar a população moral e fisicamente, essa realidade durou por algumas décadas sendo considerada a primeira sistematização ocidental da Educação Física.

Nessa época, estipulou-se chamar a Educação Física de um Movimento Higienista (Ghiraldelli Júnior, 1991; Soares, 2001) ou Movimento Sanitarista (Hochman, 1998), a ideia era ter um povo saudável e educado, sendo considerado a principal riqueza da nação (Góis Junior; Lovisoló, 2003), as formações morais e de caráter dos indivíduos foram ignoradas durante esse período, sendo dado ao corpo uma ênfase mais importante para a época (Pagni, 1997). Para as famílias

mais ricas e cultas, a Educação Física contribuía na prescrição de exercícios físicos, hábitos e asseio corporal, pois tinham também o acesso aos serviços prestados por médicos (Pagni, 1997). Para Góis Júnior e Lovisolo (2003), não houve o fim da época Higienista da Educação Física, estabelecendo que ainda faz parte, prevalecendo a mesma no contexto saúde nos dias atuais, reitera-se também que o Movimento Higienista tinha, no início do século XX, um caráter mais coletivo durante a sua prática e hoje possui um caráter mais individualizado.

Posteriormente, na década de 1930-1945, considerada a fase militarista da Educação Física (Ghiraldelli Júnior, 1991), foi utilizada como meio para aprimoramento da raça e fortalecimento do estado, promovia a disciplina moral e o adestramento físico. O objetivo dos militares nessa época era formar homens fortes, disciplinados com boa aparência física e resistentes a doenças. Para Saviani (1976), esse “Estado Forte” se idealizou a partir da entrada de Getúlio Vargas no poder, esse período foi marcado na afirmação da Educação Física, acentuando os princípios higienistas e eugenistas, dando a mesma um caráter racional e disciplinar (Albuquerque, 2009).

Nessa época, a formação do profissional de Educação Física foi estimulada por autoridades e governantes, devido às condições de saúde desfavoráveis da população. Para Cruz *et al.* (2019) e Machado *et al.* (2020), precisava-se então de um profissional que trabalhasse associado ao desenvolvimento da medicina social e ajudasse na melhora da qualidade de vida da população, havia então sinais incisivos que essas ações ficariam sob a responsabilidade desse profissional.

Na década de 1930, surgem as primeiras tentativas de profissionalizar o professor de Educação Física, sendo a Escola de Educação Física do Estado de São Paulo criadora do primeiro programa de um curso de Educação Física no Brasil, que começaria a funcionar posteriormente em 1934, essa década de 1930 é fundamental para institucionalizar a Educação Física no Brasil (Souza Neto *et al.*, 2004; Paiva, 2004). Vale ressaltar que nesse período aparecem alguns periódicos relacionados à Educação Física, tais como, Revista de Educação Física (1932-1960), Revista Educação Physica (1932-1945) e Revista Brasileira de Educação Física (1944-1952). E essas revistas prescreviam formas de ensinar, oferecendo exemplos de modelos e técnicas fundamentados em um saber pedagógico moderno, experimental e científico, para a época (Ferreira Neto, 2005; Retz *et al.*, 2019).

Adiante outro fato importante e um marco para a época foi que, buscando a legitimidade e reconhecimento para os seus profissionais, a Educação Física na Constituição de 1937 se faz obrigatória nas escolas, trazendo dos profissionais envolvidos, outras reivindicações relacionadas à profissão, como a necessidade de um currículo mínimo para a graduação (Souza Neto *et al.*, 2004, Metzner; Drigo, 2021). A partir desse momento, percebe-se a necessidade de mais profissionais para suprir a demanda escolar, sendo criada, em 17 de abril de 1939, a Universidade do Brasil, da Escola Nacional de Educação Física e Desportos, instituição precursora das discussões sobre a legitimação da Educação Física enquanto campo de formação profissional (Finoqueto, 2012; Castellani Filho, 2018).

A partir dos anos de 1940, consolida-se na América do Sul as redes transnacionais com a realização do I e II Congresso Panamericano de Educação Física, em 1943 no Brasil, e em 1946 no México (Linhales; Puchta; Rosa, 2019). No início dessa década de 1940, observa-se também o processo de criação e regulamentação de um Conselho para a profissão de Educação Física, essa movimentação foi percebida nas Associações dos Professores de Educação Física (APEF's), localizadas no Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul e São Paulo, que juntas fundaram a Federação Brasileira das Associações de Professores de Educação Física (FBAPEF), em 1946.

Pode-se dividir a história da regulamentação da profissão de Educação Física no Brasil em três fases: a primeira fase foi relacionada aos profissionais que manifestavam ou escreviam a respeito desta necessidade, sem, contudo, desenvolver ação nesse sentido; a segunda fase, na década de 1980, quando da tramitação do projeto de lei relativo à regulamentação sendo vetado pelo Presidente da República; e a terceira fase vinculada ao processo de regulamentação aprovado pelo Congresso e promulgado pelo Presidente da República em 01 de Setembro de 1998, sendo publicado no Diário Oficial em 02 de Setembro de 1998 (Confef, 1998; Holanda Pereira *et al.*, 2020).

De 1945-1964 a Educação Física brasileira entra na fase Pedagogicista, nessa época habilitou-se o profissional de Educação Física. Para Castellani Filho (2018) com o fim do Estado Novo e o surgimento da nova carta magna em 1946, substituindo a de 1937, o contexto educacional começa a tomar novos rumos, não mais de autoritarismo e sim em busca de contornos liberais-democráticos, a concepção Pedagogicista fará o contraponto aferindo que a Educação Física não

seria somente uma prática para promoção de saúde e disciplinarização dos jovens, podendo ser também uma prática educativa (Ghiraldelli Júnior, 1991).

Nessa época, surgem novas perspectivas para a Educação Física atuar como um agente democrático, pode-se considerar que esse encontro da Educação Física com a Pedagogia trouxe a dança, a ginástica e o desporto para o contexto escolar como ferramentas capazes de orientar os jovens a aceitar as regras para um convívio democrático, preparando-os para o altruísmo e o culto as riquezas nacionais (Ghiraldelli Júnior, 1991). No período pós 1964, a Educação Física colaborou diretamente para a diminuição e esvaziamento da retomada dos movimentos estudantis no Brasil (Castellani Filho, 2018).

Nesse período da década de 1960 e início da década de 1970, a inspiração liberal que era característica da Lei nº 4.024/61 e enfatizava a qualidade em vez da quantidade, os ideais em detrimento à técnica, a autonomia em vez da adaptação, as aspirações individuais em oposição às necessidades sociais, a cultura geral em detrimento à formação profissional, cede lugar ao tecnicismo das Leis nº 5.540/68 e 5.592/71 em que ocorreria o inverso (Saviani, 2013). Precisamente no ano de 1969, com o Decreto lei nº 705 (Brasil, 1969), ficou estabelecido a obrigatoriedade da prática da Educação Física a todos os níveis e ramos de ensino, o que ajudou na expansão de Escolas de Educação Física no Brasil, vale ressaltar que a obrigatoriedade era anteriormente limitada apenas ao Ensino Médio (Finoqueto, 2012; Metzner; Drigo, 2021).

A Educação Física tecnicista dos “anos de chumbo” da década de 1970, época da ditadura militar no Brasil, sempre esteve no cerne das aspirações estatais, caminhando junto com as classes dominantes (Silva; Araújo, 2016), sendo marcada pelo desenvolvimento do esporte, tendo a influência direta do Estado no intuito de adestramento físico dos escolares. Visava também o aumento no rendimento produtivo dos indivíduos no mundo do trabalho, na escola era perceptível a captação de estudantes com potencial para a formação de atletas profissionais, que poderiam trazer benefícios políticos provenientes de possíveis conquistas esportivas no cenário internacional, desviando a atenção da população de questões sociopolíticas importantes (Rei; Lüdorf, 2012).

O governo interferia diretamente na Educação Física principalmente ao sancionar as Leis nº 5.540/68 e 5.692/71, onde era perceptível a tendência Tecnicista, adequando a Educação Física escolar ao modelo de desenvolvimento para

o trabalho e orientação de mercado, que era vigente nessa época (Barros, 2023). A ingerência política que acompanhava os anos de ditadura, se alicerçavam dentro dos ambientes escolares e na Educação Física não foi diferente, em ambas as leis era nítido o zelo pela preparação, recuperação e manutenção da força de trabalho, assegurando assim o ímpeto desenvolvimentista, mão de obra adestrada e capacitada (Castellani Filho, 2018).

O esporte era visto como imprescindível na escola e sua propagação na década de 1970 teve a participação e contribuição dos profissionais de Educação Física da época, que ajudaram a difundir uma nova sistematização de aula na escola. Os interesses governamentais estavam alinhados com a Educação Física escolar, desviando o foco da população para questões sociopolíticas (Rei; Lüdorf, 2012), tomava força a ideia que, estudante cansado e enquadrado em algum esporte, não teria tempo para pensar em política (Ghiraldelli Junior, 1991).

O governo militar utilizou-se da popularidade da seleção brasileira de Futebol, que venceu a Copa do Mundo no México em 1970, afirmando que o Brasil estava se tornando uma potência mundial. A Copa do Mundo ocorreu em meio a esse contexto grande de repressão e o país vivia o auge do AI-5, que vigorava desde 1968. O Brasil estaria vivendo o seu ápice, o período em que a popularidade do regime político do Presidente Gal. Emílio Garrastazu Médici estava ótima, a difusão da ideia de Milagre Econômico, a vitória do escrete canarinho de futebol foi incorporada e associada a esse contexto positivo do país (Magalhães, 2012).

Ao fim dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, houve a necessidade de mudar os rumos da Educação Física vigente no Brasil, inúmeros profissionais de diversos locais, começaram a discutir práticas inovadoras e alternativas para a mesma, uma nova Educação Física crítica estava se delineando diante do enfraquecimento do governo militar. Nesse período da história da Educação Física no Brasil, surgem novas contribuições acerca da literatura, revistas como a *Corpo e Movimento* da Associação de Professores de Educação Física de São Paulo e a *Sprint* do Rio de Janeiro, contribuíam para uma discussão mais ampla sobre o momento da Educação Física, discussões essas inexistentes até então (Ghiraldelli Júnior, 1991).

A partir da década de 1980, o país passava por uma redemocratização (Hallal; Melo, 2016), e o acúmulo de discussão, produção e formação de professores com influências de outras áreas do conhecimento, como as

Ciências Sociais e Humanas. A produção do conhecimento em Educação Física tomou outro rumo histórico e passou a tecer uma crítica severa aos materiais e produções que tinham por objeto a determinação de práticas padronizadas e direcionamento do fazer pedagógico. Nesse momento começaram as discussões e questionamentos sobre a esportivização das aulas (Barroso; Darido, 2006), resquícios duma Educação Física Tecnocrata e Competitivista, provenientes dos “anos de chumbo”. Nesse contexto escolar conclui-se que após décadas, diversos papéis foram atribuídos a Educação Física, tais como, preparação para o mundo do trabalho, assepsia corporal, eugeniação, formação de atletas, terapia psicomotora, instrumento para disciplinarização e interdição do corpo (Brasil, 2006).

A Educação Física pós anos de 1980 passa por uma crise de identidade, o Brasil não se tornou uma potência Olímpica nem tão pouco houve um número acentuado de praticantes de esportes, as atenções passaram a se voltar para um desenvolvimento integral do indivíduo, a Educação Física passa de um simples instrumento de preparação do corpo, para um dos mais coerentes processos de formação psico-motor-sócio-cultural (Santos *et al.*, 2006), sendo considerada uma disciplina disseminadora de conhecimento no ambiente escolar, importante na formação integral do indivíduo para a vida, um ser social, integrando-o como um cidadão na sociedade que está inserido (Badaró *et al.*, 2023). Percebe-se, então, a necessidade de se debater sobre a função da Educação Física na escola, considerando seus momentos históricos, a influência de distintas conjunturas políticas e sociais, principalmente atentando-se para as particularidades de cada contexto (Vargas *et al.*, 2020).

Nota-se que essa década de 1980 foi extremamente fértil e produtiva quanto à realização de inúmeras discussões e debates sobre novas propostas e rumos a ser seguidos pela Educação Física (Soares *et al.*, 1992; Daolio, 1998; Bracht, 1999; Vargas *et al.*, 2020). Novas propostas pedagógicas, tais como, desenvolvimentista, construtivista, crítico-superadora, cultural, encarregaram-se de propor novos olhares para utilização do esporte na escola (Barroso; Darido, 2006).

Em relação ao esporte, que por anos foi utilizado na massificação e alienação dos alunos durante o Militarismo, Bracht (2000) pontua que precisava tratar o esporte pedagogicamente para modificá-lo. Para Barroso e Darido (2006), não se pode apenas excluir o conteúdo Esporte do currículo e tratá-lo com indiferença, pois ele é um bem social, que age na construção do indivíduo no que tange aos seus

valores e suas atitudes. Para Castellani Filho (2021), o esporte já foi integrado pela sociedade e absorvido pela indústria do entretenimento, que o tem como uma mercadoria que dá o devido retorno financeiro.

Nos anos de 1990, a Educação Física passou de uma “prática” à “componente curricular” obrigatório da Educação Básica, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 (Brasil, 1996; Callai; Becker; Sawitzki, 2019; Góis *et al.*, 2021) e, com a redação de 2003<sup>1</sup>, essa mudança coloca inúmeros desafios para a construção e legitimação da Educação Física a partir de um referencial próprio e não mais externo (Pich; Albano, 2010). Nesse período, percebe-se o discurso de uma Educação Física pautada na Cultura. Daolio (2001) alertava que qualquer abordagem que se distanciasse da esfera cultural, corria o risco de se desumanizar, o homem era visto como fruto e agente de cultura. Ainda na perspectiva cultural, a Educação Física deveria assumir a tarefa de integração do indivíduo à cultura corporal de movimento, formando o cidadão que iria produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, podendo, assim, instrumentalizar esse indivíduo na execução das demais atividades inerentes ao componente curricular, tais como jogo, esporte, atividades rítmicas e dança, ginásticas e práticas de aptidão física no geral, em benefício da qualidade de vida (Betti; Zuliani, 2002).

As discussões que buscavam dar um novo rumo para a Educação Física, iniciadas nas décadas de 1980 e 1990, fizeram emergir novos conceitos Culturais, por exemplo, cultura corporal, cultura corporal de movimento, cultura de movimento, cultura física e cultura do corpo (Pich; Albano, 2010). Ressalta-se que, na área da saúde, nenhum outro profissional tem como preocupação central a cultura corporal, não se fala apenas do movimento, mas de tudo que interfere no movimento humano, tais como aspectos biológicos, sociais, políticos, psicológicos, antropológicos (Collier, 2019).

Nessa mesma época, surgem diferentes visões sobre o que ensinar nas aulas de Educação Física (Boscatto; Darido, 2017) e obras que incorporam o discurso pedagógico crítico na Educação Física destacam-se: a proposta de Concepção de Aulas Abertas desenvolvida por Hildebrandt e Laging (1986); abordagem Construtivista-Interacionista (Freire, 1989); a abordagem crítico

---

<sup>1</sup> No ano de 2016, a reforma do Ensino Médio alterou as colocações que a LDBN 9393/96 trazia em seu contexto com relação à Educação Física, porém em 2017, após forte manifestação crítica de diversos segmentos, a redação dada em 2003 novamente voltou a ser considerada.

emancipatória de Kunz (1991) na obra “Educação Física ensino e mudanças”; a abordagem crítico superadora que é retratada na obra “Metodologia do Ensino de Educação Física” publicada em 1992 por um grupo de pesquisadores tradicionalmente denominados por Coletivo de Autores (Soares *et al.*, 1992); abordagem da Saúde Renovada (Guedes; Guedes, 1995, 1996; Nahas, 1997; Darido, 2003); abordagem da Psicomotricidade (Soares, 1996); abordagem Desenvolvimentista (Darido, 1998; Azevedo; Shigunov, 2000); abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1998); abordagem Cultural (Daolio, 2001, 2004); abordagem dos Jogos Cooperativos (Brotto, 2003); abordagem Sistêmica (Darido, 2003).

Nos dias atuais, prioriza-se a Cultura Corporal de Movimento, encarada como linguagem, em sentido amplo introduzindo e integrando o estudante a esse contexto, formando o cidadão que vai produzir, reproduzir e transformar essa cultura (BRASIL, 2006). O aluno dentro dessa esfera situa-se como protagonista dos processos de aprendizagem, resquícios de uma metodologia “Construtivista” alavancada no fim do século passado.

Para Faria (2020), torna-se importante o professor modificar e adaptar sua prática docente, repensando sobre as diferentes formas de conhecimento e possibilidades, inclusive utilizando-se da tecnologia como aliada a esse processo educacional, promovendo a vivência, a análise e reflexão crítica em diferentes práticas da cultura corporal. Nesse sentido, Gilioli *et al.* (2024) contribui acerca da discussão sobre os conteúdos essenciais a serem definidos e ensinados nas aulas de Educação Física ao longo da escolarização básica nos dias atuais, bem como a perspectiva base sobre a qual são desenvolvidos, podendo contribuir para a formação integral dos alunos.

Por fim, hipotetiza-se que, ao longo de décadas, nesse breve recorte histórico, buscou-se, diante do imenso desafio proposto, pontuar os principais fatos ocorridos nessa busca incessante pela legitimidade e autonomia disciplinar da Educação Física em nosso país, uma disciplina tão distinta e importante na formação integral do sujeito, principalmente no Ensino Médio, ocasião de muitas escolhas e anseios por parte dos alunos, etapa de oscilações relevantes em relação aos aspectos socioafetivos presentes nessa pesquisa. Posteriormente, na seção seguinte, adentra-se na Motivação para aprender, pontuando sobre os diversos tipos de regulações desse aspecto socioafetivo tão importante.

## 2.2 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

Para compreensão da palavra motivação é necessário resgatar a raiz etimológica do verbo latino *movere*, cujos tempos verbais deram origem ao termo *motivu* do latim (Cavenaghi, 2009). O motivo é aquilo que move uma pessoa, causando um novo ânimo, coloca-a em ação atuando sobre o intelecto ou fazendo mudar o curso uma força que o impulsiona a agir em busca do objetivo (Archer, 1990; Bzuneck, 2009; Wyse, 2018; Frota; Xerez; Parente, 2020). No contexto do desenvolvimento da infância e da adolescência, a motivação é de suma importância, pois o processamento de informações depende da integração das habilidades cognitivas, além de fatores subjetivos como os emocionais e comportamentais (Fernandes *et al.*, 2024).

A motivação pode ser percebida como um conjunto de ações que fazem um sujeito agir, prosseguir em uma atividade e mudar o seu curso diante de um objetivo (Guimarães, 2009; Bzuneck, 2009; Silva; Mettrau, 2010; Boruchovitch; Bzuneck, 2010; Perassinoto; Boruchovitch, Bzuneck, 2013). A Motivação está ligada a fatores internos e externos, ou seja, intrínsecos e extrínsecos, quando um aluno está envolvido ativamente no processo de ensino aprendizagem, utilizando as estratégias adequadas, domínio das atividades, entendimento e compreensão, podendo superar as expectativas iniciais que estavam baseadas nas suas habilidades de execução e níveis de conhecimento prévio (Guimarães; Boruchovitch, 2004).

Tradicionalmente, a literatura científica diferenciava a motivação em dois tipos distintos para o entendimento do construto motivação, a intrínseca e a extrínseca (Beluce; Oliveira; Bzuneck, 2019) e entre os autores não havia uma discordância perceptível nas conceituações básicas de motivação intrínseca e extrínseca (Perassinoto; Boruchovitch, Bzuneck, 2013). Guimarães (2009) afirma que a motivação intrínseca é percebida quando a pessoa executa uma tarefa, havendo o interesse e prazer na sua execução, uma iniciativa própria, autotélica, já os comportamentos dirigidos por motivação extrínseca podem ser originários do atendimento a pressões externas (punições, notas, recompensas) ou internas (ansiedade, autoestima, culpa, vergonha, etc.).

Ryan e Deci (2017) e Rufini; Bzuneck; Oliveira (2012) apontam que diferentes tipos de motivação regulam os comportamentos adotados pelos indivíduos,

demonstrando maior ou menor integração da personalidade, existindo um processo de integração complexo, que envolve: o aceite da regulação da motivação para realização de tarefas que por si mesmas não seriam intrinsecamente motivadas, mas que irão permitir um sentimento de satisfação e de eficácia com relação ao grupo social em que estão inseridos; a integração, que diz respeito ao processo de internalização das demandas e exigências dos contextos, quanto melhor for esse processo de internalização, maior é a qualidade de motivação, indo do controle para a autonomia; a regulação das emoções, que é administração individual dos impulsos e como encontrar formas para expressá-los e dominá-los.

É importante salientar que para Bzuneck (2018) as produções científicas têm fornecido algumas evidências de que o ambiente escolar e suas emoções acadêmicas têm tido uma importância crucial e crítica acerca do desenvolvimento cognitivo do indivíduo, para a motivação e a aprendizagem autorregulada, convergindo para o desempenho. Bzuneck (2010) e Liu, Wang e Ryan (2016) relatam que motivar o aluno para aprender tem sido uma das preocupações e um dos grandes desafios do professor contemporâneo.

Pode-se identificar dois contextos nos estudos sobre o construto Motivação na escola. A primeira tem o foco pautado na dicotomia Intrínseca e Extrínseca, e a segunda têm se reportado à Teoria da Autodeterminação. Contextualizando, a Motivação Extrínseca é desmembrada em quatro níveis de regulação, por meio de um processo de interiorização, indo de uma forma puramente externa até uma Regulação Integrada, próxima à Motivação Intrínseca, os autores afirmam que a Motivação Intrínseca e as formas autorreguladas da Extrínseca dependem da competência, autonomia e do relacionamento (Perassinoto; Boruchovitch, Bzuneck, 2013). Posteriormente, na seção seguinte adentra-se na Teoria da Autodeterminação e suas seis miniteorias, utilizando-se das definições propostas pelos autores Deci e Ryan (1985), onde os sujeitos apresentam algum dos tipos motivacionais, que se estendem por um contexto de autorregulação, podendo ser controlado ou autônomo.

### 2.3 TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO

A Teoria da Autodeterminação, proposta por Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2017), contribuiu para o entendimento e percepção da qualidade e quantidade/intensidade da motivação, compreendida como direção e persistência, uma forma de alcançar o bem-estar psicológico a partir da autodeterminação (Deci; Ryan, 1985; Menard *et al.*, 2017). Esta teoria inicialmente defendia duas necessidades básicas para o sujeito se sentir motivado: a necessidade de competência e a necessidade de autonomia.

Para Deci e Ryan (1985), Deci e Gagné (2005), Ribeiro *et al.* (2019) e Pereira e Ghiraldelo (2023), o modelo evoluiu e houve o acréscimo de mais uma necessidade, a necessidade de relacionamento, sendo consideradas três necessidades básicas essenciais ao bem-estar, no sentido de inibir os sentimentos de angústia e aumentar a motivação intrínseca. Diante das observações e dos testes efetuados e concebidos, o modelo proposto complementa-se com mais dois tipos do construto, a Motivação Intrínseca e a Desmotivação (Deci; Gagné, 2005; Leal; Miranda; Carmo, 2013; Menard *et al.*, 2017; Rigby; Ryan, 2018; Burgos *et al.* 2021).

A aprendizagem se dá por meio de mecanismos de motivação, ligados às bases da Teoria da Autodeterminação (Cadête Filho *et al.*, 2021). O comportamento humano é compreendido diante das três necessidades psicológicas primárias e universais, fundamentais para que o processo se desenvolva, a primeira delas é a autonomia que reflete o desejo de participação em alguma atividade em que há a possibilidade de escolha, a segunda é a capacidade que envolve a aptidão do sujeito para realização da ação e a última diz respeito a relação social envolvendo o reconhecimento público diante de algum feito (Deci; Ryan, 2012; Ryan; Deci, 2017).

Rufini e Bzuneck (2019), ao comentar a Teoria da Autodeterminação de Deci e Ryan (1985) e Ryan e Deci (2017), propuseram que a qualidade motivacional da motivação de estudantes estivesse em função de apenas duas categorias abrangentes: a de motivação autônoma, formada pela combinação dos escores em motivação intrínseca e identificada; e a motivação controlada, composta das formas motivacionais de Regulação Externa e Introjetada. Os autores também fazem menção ao contexto estado de Desmotivação do indivíduo.

Ressalta-se que para a Teoria da Autodeterminação, a Motivação

Extrínseca é denominada em quatro diferentes níveis, que são a busca por Regulação Externa, Regulação Introjetada, Regulação Identificada e por último a Regulação Integrada, antes de se considerar a Motivação Intrínseca, sequenciando assim a continuidade da Autodeterminação (Deci; Ryan, 2008; Perassinoto; Boruchovitch; Bzuneck, 2013; Batista *et al.* 2021; Inácio; Schelini; Noronha, 2021). Identifica-se que, de acordo com a Teoria, um indivíduo motivado de modo autônomo percebe que o locus da ação é interno, ou seja, está nele a origem da ação, não em motivos externos, fazendo a pessoa manter um nível elevado de reflexão e consciência sobre suas escolhas e ações, o que levará a um processo contínuo de aprender mais sobre si mesmo (Davoglio; Santos, 2017).

Para Rufini e Bzuneck (2019), os autores da Teoria da Autodeterminação defendem que as motivações Identificada e Intrínseca que compõem a autônoma serão estimuladas quando o ambiente atender a três necessidades básicas do ser humano, autonomia, competência e relacionamento. Guimarães (2018) afere que atividades com desafios moderados e acessíveis, estimulam o esforço aplicado mediante estratégias de resolução, além de manter e alimentar o senso de competência em função do êxito conquistado.

A Teoria da Autodeterminação constitui-se em seis miniteorias, a Teoria da Avaliação Cognitiva, Teoria da Integração Organísmica, Teoria das Orientações de Causalidade, Teoria das Necessidades Básicas, Teoria do Conteúdo das Metas, Teoria Motivacional dos Relacionamentos (Deci; Ryan, 2014; Liu, Wang; Ryan, 2016; Ryan; Deci, 2017). A seguir são apresentadas as miniteorias com suas respectivas definições.

### 2.3.1 Teoria da Autodeterminação e suas Seis Miniteorias

#### 2.3.1.1 Teoria da Avaliação Cognitiva

A Teoria da Avaliação Cognitiva estuda como os eventos externos, como as questões sociais e culturais podem interferir diretamente no comportamento intrinsecamente motivado dos seres humanos (Boruchovitch, 2008; Reeve; Ryan; Deci, 2018), em condições de ambiente social que favorecem o indivíduo, a Motivação Intrínseca aparece de forma natural, promovendo atitudes e ações comportamentais saudáveis. Para alguns autores o fato de ocorrer situações desfavoráveis nos mais

diversos ambientes faz os comportamentos anteriormente intrinsecamente motivados serem prejudicados e muitas vezes extintos (Vansteenkiste; Niemiec; Soenens, 2010; Deci; Ryan, 2014; Reeve; Ryan; Deci, 2018).

Para essa teoria há dois tipos de contingenciamentos externos que são caracterizados segundo seus aspectos funcionais, os aspectos informacionais e aspectos controladores (Beluce; Oliveira; Bzuneck, 2019). O primeiro aspecto, o informacional, fornece o *feedback* indicando o benefício da adoção de comportamentos autonomamente motivados, com relação ao aspecto controlador faz-se referência a práticas externas que pressionam o indivíduo a iniciar ou fortalecer um tipo específico de comportamento, seja para alcançar algum resultado ou algum tipo de recompensa (Legault, 2017).

Ryan e Deci (2017) acrescentam ainda que a motivação autônoma é benéfica e está associada a melhores resultados de desempenho, com base em dados de pesquisas. Por fim, Reeve, Ryan, Deci (2018) sugerem que as implicações ocasionadas à Motivação Intrínseca por determinadas contingências são definidas pela relevância atribuída aos aspectos informacionais ou controladores, sejam eles positivos ou negativos, para mais ou para menos, dependendo do evento externo na qual o sujeito foi submetido.

### 2.3.1.2 Teoria da Integração Organísmica

A Teoria da Integração Organísmica baseia-se na ideia de que a motivação não oscila somente entre a Intrínseca e a Extrínseca, afere as variações da Motivação Extrínseca dentro de um continuum de internalização de fatores externos (Silveira, 2021). Para Boruchovitch (2008), essa teoria concentra-se no estudo da Motivação Extrínseca e no grau da sua internalização, Legault (2017) afirma que, quando um comportamento é internalizado, o sujeito torna-se autônomo e capaz para realizá-lo e isso fortalece sua percepção de valorização, de pertencimento ao meio social que se encontra.

Essa miniteoria propõe a existência de um *continuum* de autodeterminação, entre Desmotivação e a Motivação Intrínseca, tendo no meio quatro tipos de Motivação Extrínseca, por Regulação Integrada, Regulação Identificada, Regulação Introjetada e Regulação Externa (Guimarães; Bzuneck, 2008; Ryan; Deci, 2017; 2020). Por meio dessa miniteoria, nota-se que as Regulações

Externas podem ser internalizadas, se transformando em regulações internas, desse modo, alunos com uma forma de Motivação Extrínseca podem tornar-se motivados de forma autodeterminada, não precisando percorrer cada ponto citado do continuum de Autodeterminação.

Para Ryan e Deci (2000b), Rufini e Bzuneck (2019) e Tenório *et al.* (2021), para a Regulação Integrada observa-se um comportamento motivado extrinsecamente de maneira mais autônoma, acontece quando algo foi identificado de acordo com as necessidades do indivíduo, seus valores e objetivos, havendo uma consciência, congruência e síntese consigo mesmo. Para a Regulação Identificada, a importância pessoal e a valorização consciente envolvem a aceitação de elementos importantes para o indivíduo, tudo o que é identificado, endossado, com um nível de autonomia pelo sujeito é tomado como seu. Na Regulação Introjetada identifica-se o envolvimento do ego, autocontrole, recompensas e punições internas e por fim para a regulação externa, percebe-se a conformidade, recompensas externas e punições.

A Motivação Intrínseca é uma tendência inata e natural dos seres humanos, um prazer pessoal, a capacidade e o desafio interligados, o interesse e o envolvimento na atividade geradora de satisfação, o crescimento e a evolução ao aprender, a integridade psicológica e a coesão social (Deci; Ryan, 2000; Ryan; Deci, 2000a; Guimarães; Boruchovitch, 2004; Tenório *et al.* 2021). A operacionalidade da Motivação Intrínseca é definida de duas maneiras, a voluntariedade na participação de alguma atividade, sem pressão externa, recompensas, favorecimentos ou a participação por interesse, satisfação e prazer de estar realizando tal atividade (Vallerand; Deci; Ryan, 1987; Fernandes; Vasconcelos-Raposo, 2005).

Atividades propostas e executadas dentro do ambiente escolar pautadas no respeito entre os pares, aguçam a curiosidade gerando reflexões positivas durante o processo de aprendizagem, além de valorizar e estimular o interesse do indivíduo na sua realização (Schiefele *et al.*, 2012). A Motivação Intrínseca contribui na autodeterminação do aluno, agindo diretamente no envolvimento com qualidade das tarefas solicitadas (Deci; Ryan, 2008; Schöd *et al.*, 2018). Algumas atividades irão aparecer com valor intrínseco para alguns, serão valiosas e vão gerar satisfação (Bzuneck, 2010).

Considera-se a Motivação Intrínseca a regulação mais autônoma, suas bases advêm da satisfação das necessidades inatas de competência e da

autonomia (Deci; Ryan, 1985; Ryan; Deci, 2006), são originadas dentro do próprio sujeito e necessariamente não estão baseadas no mundo externo (Simão; De Affonseca Jardim, 2023). É vista como propulsora para uma gama de comportamentos e processos psicológicos para os quais a experiência de autonomia e competência serve como recompensa para si, sendo uma maneira de ser que é intrínseca ao sujeito na busca de novidades e desafios, exercendo capacidades de aprendizagem e de exploração. (Ryan, 1995; Ryan; Deci, 2000a). A vivência da liberdade é uma condição e precisa estar presente no início de cada comportamento intrinsecamente motivado (Ryan; Deci, 2000a).

Em relação à Motivação Extrínseca, o sujeito executa a atividade por condições que o motivam externamente, o oposto da Motivação Intrínseca, sem sentir satisfação na ação que executou (Deci; Gagne, 2005), sendo levado a essa realização por aprovação social, autoestima ou um objetivo pessoal que o valorize (Deci; Gagné, 2005; Wolsink; Belschak; Hartog, 2018) ou por recompensas que o próprio cotidiano dos alunos oferece, como passear, utilizar redes sociais, jogar videogame, assistir à televisão etc. (Simão, De Affonseca Jardim, 2023).

Para Bzuneck e Guimarães (2007), Menard *et al.* (2017) e Tenório *et al.* (2021), o fator Desmotivação pode ser considerado a inexistência da intenção para agir e pode ser percebido pela falta da capacidade ou competência para a realização de algum tipo de ação, não valorização, falta de controle ou pelo discernimento de que a realização da ação não trará a conclusão desejada. A Desmotivação sempre esteve associada à carência de regulação das aprendizagens (Donche *et al.*, 2013). Deci e Ryan (1985, 2000, 2017) e Pizani *et al.* (2016) relatam que a Desmotivação está diretamente ligada à diminuição da Motivação, acrescentando, ainda, a Autodeterminação e a aspiração em relação ao comportamento alvo, os autores mencionam que a Desmotivação é menor do que a falta da necessidade de satisfação e os comportamentos não são regulados e organizados por um controle intencional do indivíduo.

O indivíduo desmotivado não demonstra intenção de adotar qualquer tipo de comportamento diante de um estímulo, percebe-se sua passividade e inatividade, desempenha uma atividade sem dispor de razões claras para tal, falta senso de eficácia e controle sobre uma determinada situação, configurando assim a incapacidade de regular algum tipo de comportamento (Marrone; Hutz, 2019; Pereira;

Ghiraldello, 2023). A desmotivação atua como mediadora da impossibilidade de satisfação das necessidades do sujeito e os vários resultados afetivos, cognitivos e comportamentais negativos (Ntoumanis *et al.* 2004).

Mesmo não sendo uma regra, Deci e Ryan (2000) e Pizani *et al.* (2016) relatam sobre a Desmotivação estar relacionada diretamente à autonomia, competência e ao relacionamento. Quando estas forem subestimadas em algum contexto, o indivíduo está propenso a diminuir seu estado de Motivação e não verá valor naquilo que lhe é apresentado, causando uma falta de interesse, entusiasmo ou até mesmo determinação para aprender ou realizar uma tarefa solicitada.

Beluce, Oliveira e Bzuneck (2019) identificam que, em pesquisas realizadas com os indivíduos no ambiente escolar, a motivação autônoma tem-se mostrado eficaz nos comportamentos desejáveis em sala de aula, como a atenção, o interesse, envolvimento e a persistência na tarefa e participação ativa. Vale salientar que em outros estudos paralelos, com relação à motivação controlada, os alunos tendem a apresentar um desinteresse para a realização de tarefas, fogem de desafios e contentam-se com a reprodução de conteúdo, esses comportamentos levam a uma aprendizagem deficitária, principalmente quando exige mais complexidade e profundidade no processamento cognitivo e empenho do aluno (Rufini; Bzuneck; Oliveira, 2012; Legault, 2017).

### 2.3.1.3 Teoria das Orientações de Causalidade

Para Boruchovitch (2008), essa teoria é voltada a explicar as diferenças individuais nas orientações para o controle ou autonomia, adicionando a dimensão da personalidade à macroteoria. Nessa teoria, Deci e Ryan (2000) e Ryan e Deci (2019) destacam que os sujeitos vão se moldando e apresentando diferenças individuais a partir das interações com o meio social no qual ele está inserido, em função de seu temperamento e de sua história de vida. Já a extensão da autodeterminação do indivíduo pode ser prevista a partir das orientações de causalidade, sejam elas controladas, autônomas ou impessoais (Liu; Wang; Ryan, 2016; Ryan; Deci, 2017).

A orientação controlada organiza e regula os comportamentos com o objetivo de atender às pressões advindas da sociedade, as exigências de algo ou para se obter recompensas (Vanteenkiste; Niemiec; Soenens, 2010; Santos; Mendes;

Amato, 2021). Rufini, Bzuneck e Oliveira (2012) acrescentam que alguns alunos preferem estar diante de comportamento orientados e que são definidos e mantidos por circunstâncias ambientais, sociais ou causados por alguns controladores internos, tais como ansiedade, autoestima, culpa, vergonha etc.

A orientação de causalidade autônoma acontece quando o indivíduo age em concordância com seus interesses, valores pessoais, suas crenças, com base na motivação intrínseca e nas formas autônomas de Motivação Extrínseca (Weinstein; Przybylski; Ryan, 2012; Beluce; Oliveira; Bzuneck, 2019). Essa miniteoria define que as pessoas podem ser motivadas por diferentes condições sociais e em função do seu temperamento e da sua história de desenvolvimento (Ryan; Deci, 2019).

Já a orientação de causalidade impessoal surge quando indivíduos não vislumbram e não consideram a possibilidade de regulação de suas ações. Para Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010) e Legault (2017), as ações podem ser controladas ou autônomas, aumentando os sentimentos de impotência e ineficácia, importante ressaltar que em todos os sujeitos há a presença de cada uma das orientações de casualidade, sejam em menor ou maior nível, depende sempre da orientação motivacional do sujeito, de sua disposição geral e a realidade que se encontra naquele momento.

#### 2.3.1.4 Teoria das Necessidades Básicas

Para Beluce, Oliveira e Bzuneck (2019), os seres humanos ao nascerem já são ativos, envolvendo-se em várias atividades, inclusive com relação à aprendizagem, para atender as três necessidades psicológicas básicas. Em relação aos estudantes em idade escolar, quando as condições ambientais estão favoráveis e apoiam as necessidades psicológicas, vivenciam com satisfação as atividades, demonstrando envolvimento ativo, emoções positivas e crescem psicologicamente, mas, ao contrário, se as condições forem frustrantes, presume-se algum tipo de consequência psicológica negativa.

Essa teoria é voltada para a compreensão das necessidades psicológicas básicas de competência, relacionamento e autonomia (Boruchovitch, 2008), sendo a competência algo que o sujeito realiza/realizou com eficiência, tendo alcançado o objetivo almejado (Deci; Ryan, 2000; Liu; Wang; Ryan, 2016, Beluce; Oliveira; Bzuneck, 2019). Em relação ao vínculo, as pessoas executam ações

significativas, podendo ou não condizer com seus valores pessoais, geralmente são ações interligadas como um membro da família, grupo, comunidade ou sociedade (Deci; Ryan, 2000). Vale ressaltar que no processo de aprendizagem a sensação de vínculo/pertencimento é onde se inicia a assimilação de valores, normas e regras, tão importantes para o convívio em sociedade (Beluce; Oliveira; Bzuneck, 2019).

Por fim, a autonomia caracteriza-se como aquela que o sujeito parte para a tomada de decisões de maneira consciente com seu self, pautados em seus princípios, valores, suas crenças, vontades e seus interesses (Legault, 2017). Deci e Ryan (2000), Prentice, Jayawickreme e Fleeson (2019), Beluce, Oliveira e Bzuneck (2019) acrescentam que, incentivos extrínsecos, tais como, recompensas e controladores, como punições, prazos, metas, podem comprometer a autonomia com relação à aprendizagem.

### 2.3.1.5 Teoria do Conteúdo de Metas

Nessa teoria podem-se distinguir dois tipos de metas Intrínsecas ou Extrínsecas, sendo a primeira meta em que o sujeito busca o crescimento profissional, relacionamentos próximos, pertencimento social, segurança, saúde, dentre outros. Em relação à segunda meta pode-se destacar as aspirações materiais, o reconhecimento social, a imagem, dentre outros (Vansteenkiste; Niemiec; Soenens, 2010; Deci; Ryan, 2014; Ryan; Deci, 2017). Segundo estudos realizados por Vansteenkiste, Niemiec e Soenens (2010) e Deci e Ryan (2011), os indivíduos que utilizam demasiadamente de estímulos Extrínsecos tendem a apresentar desempenhos ruins, mal-estar, ansiedade, comprometendo a saúde física, mental e psicológica.

Beluce, Oliveira e Bzuneck (2019) aferem que no campo educacional, em relação à conquista de objetivos Intrínsecos, estão diretamente ligados ao bem-estar psicológico e das relações interpessoais, vale salientar que os objetivos podem variar em relevância de acordo com as influências culturais e de desenvolvimento da pessoa. O conteúdo de metas é importante para o bem-estar, especialmente porque se relacionam com a satisfação das necessidades psicológicas básicas (Ryan; Deci, 2019; Silveira, 2021).

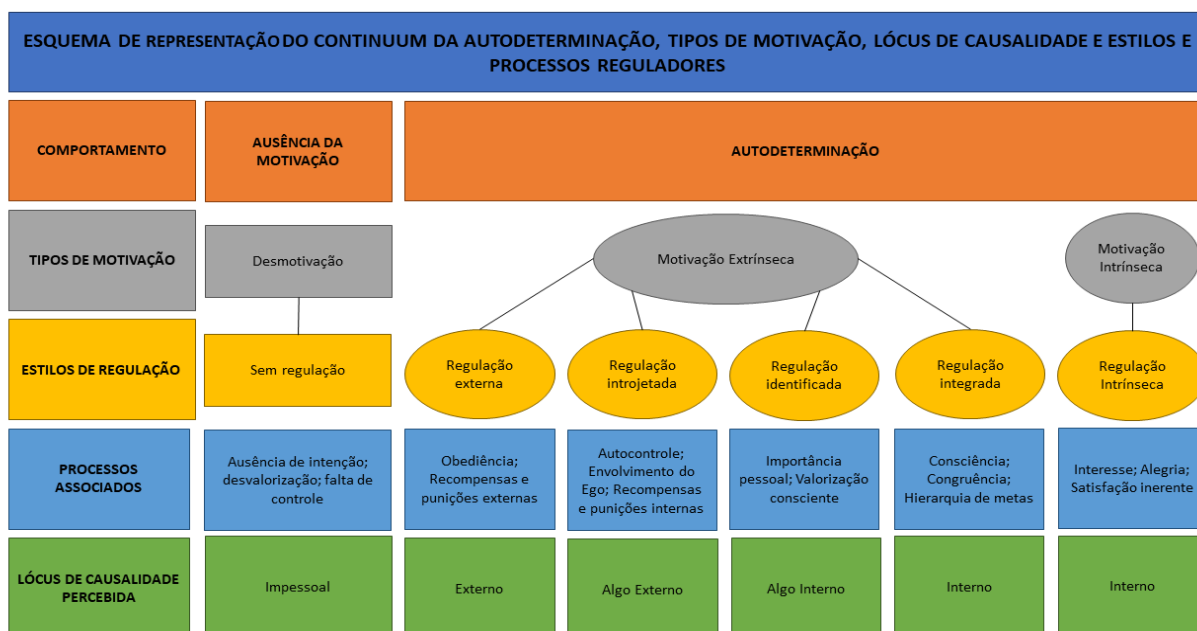
### 2.3.1.6 Teoria Motivacional dos Relacionamentos

A teoria se refere à manutenção e qualidade motivacional dos relacionamentos pessoais, desde os familiares, íntimos ou vindo de outros pares, amigos, tribos/grupos sociais, esses relacionamentos asseguram o desenvolvimento saudável e a percepção de bem-estar aos seres humanos, são imprescindíveis (Deci; Ryan, 2014; Legault, 2017; Koole *et al.*, 2019). Essa teoria preocupa-se com a qualidade no envolvimento das ações ao longo da vida (Deci; Ryan, 2011; Ryan; Deci, 2017; Santos; Mendes; Amato, 2021).

Para Beluce, Oliveira e Bzuneck (2019), é inegável que a Teoria Motivacional dos Relacionamentos tenha sua fundamentação na necessidade do ser humano de pertencimento. Estudos indicam que em relacionamentos em que os sujeitos são autonomamente motivados, há um constante apoio, estimulando a busca pela satisfação das necessidades psicológicas básicas entre ambos, os indivíduos vivenciam a sensação de bem-estar em seus relacionamentos, sentem-se cuidados, próximos, sentindo-se capazes para manter o relacionamento (Deci; Ryan, 2014; Legault, 2017).

Para Deci e Ryan (2000), os seres humanos buscam ao longo da vida a realização, interagem socialmente, executando tarefas que preenchem suas necessidades psicológicas, possibilitando-os manter conexões sociais com autonomia, envolvem-se para sanar dúvidas, relacionam-se explorando a realidade social e buscam por novas aprendizagens que possam contribuir para a construção de um dia a dia significativo e melhor.

**Figura 1 – Continuum da autodeterminação**



**Fonte:** Modificado pelo autor de Ryan e Deci (2000<sup>a</sup>, p. 61)

Este trabalho utiliza a Teoria da Integração Organísmica no seu *continuum* de autodeterminação e os seus tipos de Motivação Extrínseca, sendo a pôr Regulação Externa a menos autônoma, por Regulação Introjetada, levemente autônoma, por Regulação Identificada um pouco mais autônoma e, por último, a Regulação Intrínseca, que é totalmente autônoma (Ryan; Deci, 2017; 2020; Guimarães; Bzuneck, 2008). Justifica-se a utilização dessa miniteoria como aporte por entender-se a necessidade de averiguar se todos os desafios motivadores propostos atingem um nível desejado de autonomia nos alunos durante as aulas da disciplina de Educação Física. Na seção seguinte, a Autorregulação da Aprendizagem, construto no qual o aluno pode transformar-se no personagem principal da sua aprendizagem, podendo controlar tudo o que acontece diretamente durante a execução, inclusive avaliando o percurso feito e refazendo-o, se porventura ache necessário.

## 2.4 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Autores como Zimmerman (2000, 2013) e Schunk e Zimmerman (2013) citam que a aprendizagem autorregulada seria o processo no qual o aluno torna-se protagonista, tendo o controle dos níveis cognitivos, motivacionais, comportamentais e ambientais da sua aprendizagem, sendo capaz de autogerir pensamentos, estruturando, monitorando e avaliando o seu próprio aprendizado, transformando habilidades mentais em acadêmicas.

Pintrich (2000) salienta que a Autorregulação é definida como um processo ativo e construtivo ou o caminho em que os alunos estabelecem metas e conseguem estruturar, monitorar e avaliar sua própria cognição, motivação e comportamento, limitados por seus objetivos e as características contextuais do ambiente. Para Veenman e Spaans (2005) a aprendizagem autorregulada é caracterizada pela adaptação contínua do próprio comportamento de aprendizagem, indicando no planejamento independente, monitoramento e regulação de suas próprias atividades de aprendizagem.

Na escola, à medida que o conhecimento vai sendo disseminado durante o processo de ensino, é necessário que se busque um modelo de aprendizagem que faça do aluno protagonista de sua própria aprendizagem, aprendendo a aprender, passando de hétero para a Autorregulação (Oliveira, 2006). É fundamental durante esse processo de aprendizagem autorregulada que o aluno saiba buscar informações e como utilizá-las, passando de um mero espectador passivo para um espectador ativo durante as aulas, tendo uma participação ativa em seu processo de aprendizagem (Boruchovitch; Gomes, 2019).

Em um contexto escolar de aprendizagem, a autorregulação relaciona-se dentro do processo com a ativação e manutenção das cognições, metacognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, com a finalidade de alcançar os objetivos escolares (Schunk, 1989; Zimmerman, 1989a, 1989b, 2000; Fabri *et al.*, 2022). A escola auxilia o aluno a tomar posse dos processos psicológicos subjacentes ao próprio ato de aprender, o aluno nesse processo de aprendizagem autorregulada passa a ser controlador dos conteúdos que estão sendo aprendidos, fazendo a todo momento correlações com o que já foi assimilado anteriormente, as tarefas concluídas são um dos muitos indicadores de progresso que reforçam o senso de capacidade dos alunos para o desempenho, envolve também a capacidade de o

aluno planejar, monitorar e regular sua própria aprendizagem (Schunk; DiBenedetto, 2016; De La Fuente *et al.*, 2022). Para Veiga Simão e Frison (2013), trata-se de um processo multidimensional e cíclico, a Autorregulação se molda de acordo com as situações vivenciadas pelo estudante no processo de aprendizagem.

Nas últimas décadas, alguns autores defendem que o estímulo da autorregulação seria uma maneira eficaz de diminuir as inúmeras dificuldades encontradas e enfrentadas pelos alunos durante a aprendizagem (Zimmerman; Moylan, 2009; Brunstein; Glaser, 2011; Fabríz *et al.*, 2013; Simons; Lehmann, 2013; Winne; Hadwin, 2013; Panadero; Alonso-Tapia, 2014; Andrzejewski *et al.*, 2016; Ganda; Boruchovitch, 2018, Boruchovitch; Gomes, 2019; Lira, 2021). Para Veiga Simão e Frison (2013) o ser humano é propenso a Autorregulação, sendo essa aptidão natural uma das principais e mais importantes características humana. Na sequência do presente estudo, diferentes autores assumem que a Autorregulação é um processo adquirido, adaptativo, desenvolvido, cíclico e multifacetado.

Para Ganda e Boruchovitch (2018, 2019), Silva e Bizerra (2022), observa-se dos alunos autorregulados um maior envolvimento com os estudos e uma melhor retenção do conteúdo, além de serem mais esforçados, organizados, interessados e críticos. Fluminhan e Murgu (2019) evidenciam que, além das contribuições acadêmicas, a Autorregulação pode melhorar o bem-estar pessoal, a autoestima e a satisfação, proporcionando reflexões escolares/acadêmicas e de si próprio. Ressalta-se que o indivíduo não nasce autorregulado, ele aprende a ser durante a toda a sua vida, partindo de suas experiências individuais ou coletivas e também do meio ambiente onde está (Volet; Vauras; Salonen, 2009; Grau; Whitebread, 2012; Ganda; Boruchovitch, 2018, Boruchovitch; Gomes, 2019).

A Autorregulação é uma habilidade que pode ser desenvolvida com o tempo, pode ser devidamente otimizada, pois envolve uma adaptação dos processos requeridos para cada tipo de aprendizagem (Silva; Alliprandini, 2018). Para Zimmerman (2013), os alunos desenvolvem suas estratégias com foco nos objetivos a serem atingidos, transformando suas habilidades já preexistentes em ferramentas a serem utilizadas na tarefa em questão. Portanto, a autorregulação é um processo que envolve escolhas, tomada de decisões e planejamento e nos torna responsáveis por nossas ações (Boruchovitch, 2004; Boruchovitch; Bzuneck, 2010).

Para Boruchovitch e Gomes (2019), nessa visão de aprendizagem autorregulada, em que o sujeito pode se apropriar e fortalecer os processos

psicológicos pelos quais aprende, envolve uma complexa inter-relação de fatores. Contudo para Boekaerts e Corno (2005), afirmam que não existe um consenso em relação à definição do construto Autorregulação da Aprendizagem, variam de acordo com o foco de interesse dos autores, desde o controle dos comportamentos externos do sujeito ao controle do próprio sistema cognitivo.

Em estudo realizado por Ganda e Boruchovitch (2018), observou-se uma relação de reciprocidade entre fatores pessoais, comportamentais e ambientais no funcionamento da autorregulação. Os principais modelos teóricos contemporâneos da Autorregulação da Aprendizagem são: Albert Bandura (1978, 1991, 1996), Barry Zimmerman (1998, 2013), Philip Winne e Allyson Hadwin (1998), Schunk (2001), Paul Pintrich (2000, 2004) e Franziska Perels, Tina Gürtler e Bernhard Schmitz (2005).

Para Bandura (1978, 1991, 1996), a Autorregulação é composta por três subprocessos de autogerenciamento que consiste em auto-observação, julgamento e autorreação. Boruchovitch e Bzuneck (2010) observam que a auto-observação fornece informações sobre o que o sujeito está fazendo, as condições pessoais e os ambientais onde o comportamento ocorre, é o acompanhamento sobre o seu desempenho na execução de alguma tarefa, tais como, qualidade, ritmo, quantidade, autenticidade, consequências, moralidade, dentre outros. No fator julgamento é o momento da avaliação realizada pelo indivíduo, a partir de valores e padrões pessoais, tendo como base suas experiências anteriores, normas de convívio social e comparações. Por último, cita-se a autorreação que consiste em avaliação do desempenho na realização da tarefa em questão, quais foram as respostas cognitivas, afetivas e espontâneas, podendo ser tanto positivas quanto negativas, segundo Bandura (2008), na autorreação o sujeito reflete sobre o valor e o significado de suas ações, fazendo ajustes, quando necessário.

No mesmo contexto, Zimmerman (2000) afirma que a Autorregulação da Aprendizagem se dá por pensamentos, sentimentos e ações autogerados, planejados e ordenados, adaptando-se conforme a necessidade para afetar a própria aprendizagem e motivação. A partir do modelo de Bandura (1996), Zimmerman (1998, 2013) formulou um sistema que é composto de três fases distintas, são elas a fase prévia ou de planejamento da atividade, fase de controle e execução da atividade e a autoavaliação, sendo que essa última fase pode influenciar diretamente o contexto acadêmico (Zimmerman, 1998; Schunk; Zimmerman, 2008).

Na fase inicial do sistema proposto por Zimmerman (1998), o

planejamento da atividade é definido por dois aspectos, a análise das tarefas e as crenças automotivacionais. O aluno define os objetivos a serem alcançados, fazendo uma análise inicial do processo, recursos, material e tempo que vai ser preciso para execução da tarefa. É importante salientar que esse período analítico de planejamento da atividade pode ser influenciado pela crença pessoal de realização da tarefa do indivíduo, conhecida como “autoeficácia”, que se relaciona diretamente com a motivação e os resultados esperados (Schunk; Zimmerman, 2008; Zimmerman; Schunk, 2011).

Na fase de controle da atividade, a aprendizagem ocorre tendo como base o planejamento realizado, Zimmerman (1998) ressalta que nesse momento é utilizado as estratégias e técnicas de estudos voltadas à manutenção da concentração, há uma busca às recordações cognitivas e metacognitivas. Nesse sentido vale salientar também que, durante a execução da atividade, imprevistos sempre poderão acontecer e os ajustes quase sempre serão necessários (Schunk; Zimmerman, 2008; Zimmerman; Schunk, 2011).

A fase de autorreflexão é considerada a etapa onde o aluno faz a avaliação pessoal do processo, atribuindo causas aos resultados alcançados, podendo gerar reações que envolvem emoções tanto positivas, tais como orgulho, realização pessoal, alívio, sentimento de capacidade e de competência, quanto negativas, decepção, frustração, tristeza, ansiedade, incapacidade. Em relação ao comportamento, segundo (Schunk; Zimmerman, 2008; Zimmerman; Schunk, 2011), há dois tipos de reações observadas, adaptativas que podem alterar ou manter algumas estratégias que já foram utilizadas no processo e defensivas onde o aluno justifica o mau rendimento nas atividades, procurando se eximir do fracasso em questão, devido à sua falta de capacidade.

Winne e Hadwin (1998) e Winne (2004) propuseram um modelo de Autorregulação. Esse modelo é pautado em quatro fases, sendo definidas primeiramente em um modelo mental do que deve ser feito, na sequência as metas para execução do modelo mental proposto com estratégias cognitivas bem definidas, após os alunos monitoram a execução e as estratégias que foram utilizadas, de acordo com os *feedbacks* que são obtidos durante o processo, e, por último, avaliam e adaptam os recursos que foram disponibilizados nas três fases anteriores, caso não obtenham sucesso no alcance dos objetivos.

Greene e Azevedo (2007) e Ganda e Boruchovitch (2018) lembram

que, nesse modelo proposto, o eixo central que controla todo o processo dentro das quatro fases é o monitoramento e o controle metacognitivo feito pelo indivíduo. Para Winne (2004), cada uma das fases da Autorregulação é percebida respeitando um conjunto de cinco aspectos, que são as Condições, Operações, os Produtos, as Avaliações e os Padrões. Definindo cada um dos cinco aspectos citados, pode-se concluir que as Condições são os recursos disponíveis para uma pessoa e as restrições inerentes para uma tarefa ou um ambiente (Greene; Azevedo, 2007).

São chamadas de operações todos os processos cognitivos que o aluno utiliza. Winne (2004) ainda propõe que há cinco operações cognitivas primárias que são realizadas durante a execução da tarefa, a pesquisa, o monitoramento, o agrupamento, o ensaio e a tradução. Já os produtos são a soma de todos os conhecimentos construídos e utilizados, que podem interferir diretamente na aquisição de novos aprendizados. Com relação às avaliações, entendem-se que são a comparação entre as estratégias utilizadas e os produtos e, por fim, os Padrões são os objetivos traçados e organizados, constituindo-se em uma meta estabelecida (Winne; Hadwin, 1998; Winne, 2004).

Schunk (2001) também apresentou um modelo baseado nas três fases de autorregulação proposto por Zimmerman (1998, 2000), que seriam a fase inicial, prévia ou de planejamento da atividade, a fase de controle e execução da atividade e a fase autoreflexiva ou da autoavaliação. Ganda e Boruchovitch (2018) salientam algumas diferenças importantes, principalmente com relação à inclusão de variável modelagem social na fase inicial ou prévia. Para Schunk (2001), as informações aprendidas no meio social podem ser internalizadas e utilizadas para um melhor desempenho na realização das tarefas, além do que outras experiências de sucesso observadas pelos sujeitos se tornam exemplos, modelos bem-sucedidos que podem ser utilizados durante o processo.

Schunk e DiBenedetto (2021) aferem que a fase de planejamento da atividade é o momento em que os alunos estabelecem metas e decidem as estratégias a serem utilizadas, estando atentos aos ambientes físicos e sociais, obtendo, se necessário, os materiais para realização da tarefa, fazendo arranjos para trabalhar com outras pessoas, decidindo quando, onde e como trabalharão na tarefa. Os alunos são os autores no processo e determinam quanto tempo gastar na tarefa e seus subcomponentes, o gerenciamento do tempo entra em jogo durante a previsão.

Durante a fase de controle, a comparação entre o desempenho dos

estudantes torna-se essencial, é o momento no qual o aluno percebe se está obtendo sucesso na execução da tarefa, observando o resultado do seu esforço, motivando-se para aprender mais. Para Schunk (2001) há nesse período uma verbalização, uma construção de indagações que ajudam o indivíduo obter êxito e o *feedback* do professor que medeia as tarefas favorece e agrega muito ao seu sentimento de autoeficácia e de motivação.

Na fase autorreflexiva, o monitoramento do elemento considerado central no desenvolvimento da Autorregulação, o *feedback* e a autoavaliação de todo o processo realizado, contribui para a aquisição do conhecimento e para posterior realização de outra tarefa (Alves; Faria; Pereira, 2022). Schunk (2001) acrescenta ainda que as recompensas e os benefícios, caso o aluno atinja a meta estabelecida, forem disponibilizados de forma clara afetará positivamente a autoeficácia e a motivação, citadas anteriormente nesse processo de autorregulação proposto pelo autor.

Pintrich (2000, 2004) baseou-se nos trabalhos desenvolvidos por Bandura (1996) e Zimmerman (2000) para propor o seu modelo de Autorregulação, detalhando com mais rigor os momentos de aprendizagem dentro da sala de aula. Para Pintrich (2000) a aprendizagem autorregulada diz respeito à aplicação de modelos gerais de regulação e Autorregulação para questões de aprendizagem, que ocorrem em contextos escolares ou não, nem todo conhecimento aprendido segue as fases propostas pelo sistema, ele pode ser adquirido de forma aleatória, involuntária e implícita.

Pintrich (2004) propôs quatro áreas de regulação, cognição, motivação, comportamento e contexto, afirmando ainda que a compressão se torna facilitada pela estruturação teórica do processo de Autorregulação e não apenas da metacognição ou aprendizagem regulada de forma geral. A primeira fase desse processo proposto é tida como o planejamento da tarefa, a seguir destaca o monitoramento cognitivo e metacognitivo, na terceira etapa é a fase de controle e regulação dos aspectos pessoais, as características das tarefas sugeridas e a preocupação com o contexto social, na última e quarta fase engloba as reações e reflexões feitas pelo aluno de todo o processo executado.

Perels, Gurtler e Schmitz (2005) propuseram um processo de aprendizagem autorregulada que podem ser subdivididos em pré-ação, ação e pós-ação, propostos com base nos escritos de Zimmerman (2000). Perels, Gurtler e

Schmitz (2005) enfatizam os estados motivacionais do indivíduo, que podem ser mais intrínsecos ou mais extrínsecos de acordo com a atividade, o contexto estabelecido e as motivações pessoais dele.

As estratégias de aprendizagem para Perels, Gürtler e Schmitz (2005) utilizadas na fase de ação foram divididas em três: cognitivas, metacognitivas e de gerenciamento de recursos. Para os autores o aluno precisa ter a auto-observação e o controle apurados para manter-se focado e concentrado na realização das tarefas propostas. Na última fase, é o momento de comparação dos resultados com as metas pré-estabelecidas no início do processo de Autorregulação, tanto os resultados obtidos positivos, quanto os negativos podem desempenhar reações que influenciarão diretamente o fazer do aluno nas próximas atividades.

Para Zimmerman e Moylan (2009), Zimmerman e Schunk (2011), Wolters e Bizon (2011) e Boruchovitch (2014) o conceito de Autorregulação incorpora uma relação de quatro dimensões básicas da aprendizagem: a cognitiva/metacognitiva, a motivacional, a emocional/afetiva e a social, sendo que, as duas classificações mais utilizadas em relação às estratégias de aprendizagem referem-se a dimensão cognitiva e a dimensão metacognitiva.

Dörr e Perels (2019) citam que a dimensão cognitiva deve ser entendida como conhecimento conceitual e estratégico, tais como elaboração de questionamentos e respostas sobre algum tema, realização de resumos, estudos e execução de mapas conceituais. Para Pozo (1996), Dembo (2001), Ganda e Boruchovitch (2018), Dörr e Perels (2019) a dimensão metacognitiva refere-se ao conhecimento e à regulação das próprias cognições, incluindo a observação e avaliação do próprio agir e pensar, sendo voltada à organização de um ambiente propício de estudo, planejamento de atividades, monitoramento, regulação e compreensão da aprendizagem.

Por fim, afere-se que, a Autorregulação da Aprendizagem, possui semelhanças significativas com o autoconceito, construto que é apresentado na seção a seguir, principalmente em relação ao autoconhecimento, a definição de metas e a reflexão sobre o progresso alcançado. Agrega-se ao fim dessa seção, as quatro dimensões do Autoconceito, Pessoal, Social, Escolar e Familiar que podem interferir diretamente no processo da aprendizagem dos alunos participantes do estudo.

## 2.5 AUTOCONCEITO

O Autoconceito começou a ser melhor compreendido com os estudos de Willian James (1890, 1892) no fim do século XIX, segundo Sisto e Martinelli (2004) sua mais efetiva contribuição acerca do constructo foi a distinção entre dois aspectos do self, o “eu” como sujeito com funções de organização e interpretação das próprias experiências e o “eu” como objeto com características material, espiritual e social, sendo esse último aspecto o que tem despertado maior atenção dos pesquisadores. No início, a grande dificuldade se pautava na falta de informações consistentes provenientes da qualidade dos instrumentos, nas limitações das testagens e na carência metodológica para obtenção de dados empíricos.

O Autoconceito corresponde a um conjunto de representações descritivas, avaliativas e autorreguladoras, sendo definido como a visão do conhecimento que o indivíduo tem de si, incluindo aspectos cognitivos, afetivos e comportamentais, influenciando na construção da sua identidade (Shavelson; Hubner; Staton, 1976; Bandura, 1986; Sisto; Martinelli, 2004; Carvalho *et al.* 2017; Romano; Conegundes; Marques, 2021). Para Burns (1979), Machargo (1991), Suehiro *et al.* (2009), Sacilotto e Abaid (2021), o aspecto cognitivo seria um conjunto de características que orientam o modo habitual de ser e de se comportar, o que não é necessariamente verdadeiro ou objetivo, já o aspecto afetivo engloba os sentimentos e as emoções que acompanham a descrição de si mesmo e, por fim, o aspecto comportamental que é influenciado diretamente pelo conceito que a pessoa tem dela mesma.

O Autoconceito é considerado hoje uma das variáveis de personalidade mais relevantes, sendo considerado como o principal construto afetivo-emocional, inclui referências de como a pessoa se percebe, não somente nos aspectos físicos, mas também nos aspectos acadêmicos e sociais (Cia; Barham, 2008; Gasparotto *et al.*, 2018; Tardeli; Arantes, 2021). Melo e Amantes (2021) afirmam que o Autoconceito está relacionado ao entendimento que o sujeito tem sobre suas habilidades, independente de qual domínio seja, para Barboza (2022) é como o indivíduo pensa, comporta-se, sente-se e se relaciona com os demais. Meserlian *et al.* (2023) citam que o Autoconceito não é inato, mas sim resultado da relação entre as interações do indivíduo durante a sua vida, considera-se, para isso, o contexto social e a forma com que esse se autoavalia ao considerar suas habilidades,

experiências e as representações.

Segundo alguns autores clássicos Coopersmith (1967), Maccoby (1980), Swayze (1980), o Autoconceito começa a ser construído durante a infância. Ninguém nasce com um conceito próprio, a criança vai sendo influenciada pelas diversas experiências, recebendo e armazenando informações de adultos importantes do seu contexto de vida e dependendo das informações assimiladas podem ser positivas ou negativas sendo que elas influenciarão diretamente na construção do seu Autoconceito. Para Leme *et al.* (2024) o Autoconceito seria uma espécie de teoria da personalidade, funcionando como um repositório de memórias autobiográficas, um organizador das experiências, armazenador emocional temporário e fonte de motivação.

Diante desse construto, Bretherton (1991) ressalta que a criança depende exclusivamente das pessoas que fazem parte do seu convívio diário para ir moldando o seu próprio conceito. Pessoas positivas e equilibradas trarão afetos, amor, aconchego, que provavelmente farão a diferença na criação de seu modelo do “eu”. Mas pessoas desequilibradas, emocionalmente inadequadas, podem interferir diretamente no Autoconceito, sendo precursor de um sujeito com baixa autoestima.

Adiante, no período da adolescência os jovens se deparam com uma transição importante, é o período no qual os pais e a família deixam de serem os protetores e observam a integração do jovem a seus pares, grupos, tribos, na sociedade em geral. Nesses grupos eles construirão e vivenciarão suas relações de amizade, onde elas terão papel importante no percurso da individualização pessoal (Carvalho *et al.*, 2017). Nesse momento diversos fatores influenciam diretamente na construção da identidade, fatores intrapessoais, interpessoais, culturais (Erikson, 1968).

Para Carvalho *et al.* (2017) é na adolescência que o sujeito experimentará novas situações de interação em múltiplos contextos de vida que irão contribuir significativamente na construção da sua singularidade perante a sociedade na qual está inserido, desenvolvendo uma ideia de si próprio antecipando o seu futuro. Simões (1997) afirma que são pelas relações de amizade que cada indivíduo trilhará o caminho da autonomia, adquirindo um sentido de cooperação e reciprocidade. Para Peixoto (2003), Marsh *et al.* (2006), Sprinthall e Collins (2008), Glick e Rose (2011), Fujimoto e Valente (2012) e Carvalho *et al.* (2017) há uma ligação entre as relações

de amizades consideradas positivas e uma maior capacidade de autonomia e regulação emocional, comportamentos satisfatórios sociais, envolvimento escolar e auto percepções mais positivas em determinadas dimensões do autoconceito, consolidando-o.

Sisto e Martinelli (2004) argumentam que tanto o Autoconceito, quanto o “eu”, foram tratados por muito tempo de maneira generalizada, supondo que, diante dessa situação, o sujeito possuía um sentimento mais ou menos constante dele mesmo. Partindo da premissa inicial do “eu”, passou-se a distinguir o “eu” real, onde o indivíduo acredita ser no presente, do “eu” ideal, que diz respeito ao que ele gostaria de ser de fato.

Pajares (1996) sugere que o Autoconceito inclui julgamentos de competência juntamente com reações avaliativas e sentimentos de autoestima. Bong e Clarck (1999), Harter (2006) e Marsh, Tracy e Craven (2006) aferem que o Autoconceito pode ser esboçado como multidimensional, podendo ou não se referir à percepção do sujeito em termos acadêmicos ou não. O Autoconceito acadêmico é como os alunos se percebem relativamente em áreas acadêmicas específicas, e o Autoconceito não acadêmico engloba ainda alguns componentes mais específicos, como o Autoconceito social, emocional e físico (Fonseca *et al.*, 2019). Shavelson, Hubner e Stanton (1976) ressaltam que o indivíduo não só desenvolve uma descrição de si mesmo em uma situação particular ou classe de situações, ele também forma avaliações de si mesmo nessas situações.

Percebe-se que é possível encontrar definições de Autoconceito desde o comportamento autodescritivo (Mintz; Muller, 1977) a sentimentos sobre si mesmo como pessoa ou ser social na literatura (Caplin, 1969). Shavelson, Hubner e Stanton (1976) consideram que o construto é potencialmente importante e útil para explicar e prever como alguém age. Observa-se também que o Autoconceito abrange várias dimensões e percepções que uma pessoa tem de si mesma (Leme *et al.*, 2024). Sete características podem ser identificadas como críticas para a definição do Autoconceito que podem ser descritas como: organizado, multifacetado, hierárquico, estável, desenvolvimentista, avaliativo e diferenciável (Bong; Clarck, 1999).

Nas últimas décadas há indícios, por meio de investigações, que a prática de atividades físicas influencia diretamente na construção do Autoconceito (Fransen *et al.*, 2014; Mulvey; Killen, 2015; Abruzzo *et al.*, 2016; Marques *et al.*, 2016;

Gasparotto *et al.*, 2020). Para Smouter, Coutinho e Gomes (2019) e Alexandre *et al.* (2022) há estudos nacionais e internacionais que associam a prática de atividade física e o Autoconceito. Marsh e Craven (1997) e Lindwall e Hassmén (2004) pontuam a importância da associação do nível de atividade física com o aspecto socioafetivo do Autoconceito, pessoas satisfeitas consigo mesmas estão mais propensas para a realização de práticas corporais. Fox (1997), Biddle (2000) e Gasparotto *et al.* (2020) acrescentam que a prática da atividade física contribui para a melhora da identidade física das pessoas, conseqüentemente contribuindo seguramente com o bem-estar cognitivo, impulsionando o Autoconceito positivo.

Esse estudo contemplará quatro formas de Autoconceito, Pessoal, Social, Escolar e Familiar. De acordo com Peixoto e Almeida (2011), Guimarães (2012) e Carvalho *et al.* (2017) caracteriza-se o autoconceito em: Pessoal (autopercepção enquanto pessoa), Social (autopercepção das relações interpessoais e da adaptação ao contexto sociocultural), Escolar (autopercepção relativamente ao percurso acadêmico), Familiar (autopercepção do sujeito como parte integrante da atmosfera familiar).

### 2.5.1 Autoconceito Pessoal

O Autoconceito Pessoal baseia-se em avaliações comparativas entre si e os pares (Coelho; Romão, 2017). Os indivíduos que têm um sentimento mais positivo e confiante a respeito de suas habilidades, possuem também um maior Autoconceito Pessoal para a execução das atividades propostas. Nedel, Mattos e Marin (2020) concordam que o Autoconceito Pessoal é influenciado principalmente pela aparência física, porque ela se destaca perante a nossa sociedade nos dias atuais, tornando-se um elemento essencial para maior aceitação.

Segundo Quiles e Espada (2007) e Nelas (2019), o Autoconceito Pessoal relaciona-se com os sentimentos de bem-estar e satisfação, com o equilíbrio emocional, com a aceitação de si mesmo e a confiança em suas capacidades. Mota, Costa e Matos (2018) entendem que o Autoconceito Pessoal está intimamente ligado ao desenvolvimento da vinculação segura com figuras significativas, potencializando a construção de modelos positivos de si, que são importantes na medida em que traduzem a essência do Autoconceito; também adquirem relevância nesse contexto para o desenvolvimento do comportamento interpessoal, a implementação de

estratégias de procura de apoio, traduzindo a confiança no outro.

### 2.5.2 Autoconceito Social

Sisto e Martinelli (2004) acreditam que o Autoconceito Social refere-se à compreensão das pessoas em relação ao sujeito, o gostar e admirar. Seria uma percepção da aceitação social, os autores acrescentam que as escalas de medição social desse constructo variam de acordo com a interpretação dada por cada autor. É possível que o Autoconceito dos indivíduos possa apresentar diferenças importantes, diante do contexto social que ele será analisado, pois o construto tem uma ideia multidimensional, podendo ser analisada em várias situações sociais que ele pode apresentar.

Durante a sua vida o indivíduo pode ter diferentes “eus” sociais, muito em função dos diferentes grupos a qual pertence e possivelmente será avaliado. Sisto e Martinelli (2004) observam que há uma concordância entre os teóricos a respeito do Autoconceito ser influenciado diretamente pelas relações sociais que acontecem entre o sujeito e o meio no decorrer de sua existência, avaliamos e somos avaliados o tempo inteiro.

No Autoconceito Social o sujeito decide como vai se apresentar, agir e se comunicar diante das relações sociais (Céos, 2020). A qualidade das relações no grupo no qual ele está inserido fará com que ele se torne autoconfiante, sendo aceito pelo grupo. Ou pode ocorrer o contrário, por exemplo, se o indivíduo for alguém com baixa autoestima, baixa autoeficácia, com comportamento agressivo pode desenvolver patologias psicológicas no futuro caso não seja aceito (Nunes, 2010). Para Magalhães *et al.* (2021), a alta empatia com os pares prediz autoestima, sendo que esta favorece o Autoconceito Social.

### 2.5.3 Autoconceito Escolar

O Autoconceito Escolar pode ser definido como o universo de representações e das avaliações que o aluno tem das suas capacidades e suas realizações escolares (Simões, 1997). Para Andrade (2015), seria a noção que o sujeito tem de si próprio, inserido no ambiente escolar. O Autoconceito na escola vem sendo estudado há algumas décadas, por se tratar de um ambiente diversificado e

dinâmico, rico de interações e se estabelece como um dos maiores agentes de sociabilização dos indivíduos.

No ambiente escolar Bong e Clarck (1999) consideram que, diante do Autoconceito, os alunos que fazem uma avaliação crítica de si mesmos podem ser mais bem-sucedidos na escola. Nesse viés Multon, Brown e Lent (1991) e Gasparotto *et al.* (2020) concordam que existem evidências consistentes para o resultado acadêmico dos alunos, sobre o sucesso em atividades acadêmicas específicas, o que sugere efeitos mediadores no desempenho e persistência do aluno.

A criança, ao entrar para a escola, terá de lidar não somente com as diversas demandas cognitivas que lhe será cobrada, mas também com o mundo social a qual estará se inserindo. A integração desses dois fatores será fundamental no sucesso escolar. Para Nelas (2019), a criança reconhecerá as suas próprias qualidades em função do contexto escolar em que se encontra. González Canabach e Vale Arias (1998), Carneiro, Sisto e Martinelli (2003) e Sisto e Martinelli (2004) concordam que, com o passar do tempo, a criança vai se tornando cada vez mais consciente do quanto é capaz de aprender e realizar, é nessa fase que as experiências insatisfatórias e fracassadas podem ou não ter uma influência negativa durante o seu percurso, trazendo-lhe um sentimento de capacidade e realização ou de insegurança e falta de confiança.

Segundo Carneiro, Martinelli e Sisto (2003), crianças autossuficientes, que possuem melhores conceitos em relação à escola e às tarefas escolares, tendem a se saírem melhores diante das outras que apresentam conceitos negativos, insegurança e dúvidas sobre suas habilidades. Toda criança ao entrar para a escola já traz na bagagem experiências anteriores, boas ou ruins, advindas da relação com os pais. A partir desse momento a escola terá a função de reforçar essas imagens, modificando-as positivamente, tendo na figura do professor mais um referencial, além dos próprios pais.

O Autoconceito Escolar pode ser difundido utilizando-se das atividades físicas praticadas tanto em contraturno, quanto nas aulas de Educação Física. Gasparotto *et al.* (2020), em estudo realizado com 330 estudantes do Ensino Médio de 25 unidades de ensino público no estado do Paraná, analisaram a relevância das práticas corporais realizadas no contraturno da escola, na melhora da construção do Autoconceito Escolar, demonstrando que os alunos que participam das atividades

físicas em projetos na instituição escolar no contraturno apresentam valores superiores de características relativas percebidas de Autoconceito.

Para Donnely *et al.* (2016), Biddle *et al.* (2019) e Oliveira *et al.* (2022), a atividade física além de intimamente ligada à saúde, relaciona-se também com o desenvolvimento cognitivo e psicossocial, especialmente na infância e na adolescência. Corroborando nesse sentido, Lombardo *et al.* (2012), Fernandez-Bustos *et al.* (2019), Guillamón, Canto e López (2019) afirmam que em estudos com crianças e adolescentes há relação direta e indireta entre a atividade física e o Autoconceito, evidenciando que aqueles que são ativos fisicamente estão mais propensos a melhorar o Autoconceito.

Para a realização de atividades físicas na escola, precisamente a Educação Física escolar, Tresca e De Rose (2008) sugerem a diversificação dos conteúdos e das atividades que despertem o interesse dos alunos durante as aulas, favorecendo, assim, a percepção de realização, de afirmação e o cuidado na utilização de recursos externos, para que a prevalência das razões internas permitam a expressão da personalidade, direcionadas ao prazer e autonomia, considerando o enfoque intrínseco como principal agente motivador para a melhora do Autoconceito.

#### 2.5.4 Autoconceito Familiar

Sisto e Martinelli (2004) aferem que a família é uma importante fonte de construção do autoconceito, são unidades dinâmicas de relações sociais, em que acontecem a reprodução biológica, a sociabilização e a transmissão de valores, no que se pressupõe um modelo de casal e filhos. Hoje se sabe que esse modelo já não é atual, apresentando constantes modificações (Oliveira; Berquó, 1990; Goldani, 1994). Para Fini (2000), não se pode negar que o estabelecimento de vínculos acontece no interior das famílias, podendo ser harmoniosos, afetivos e solidários ou com raiva, ódio e ressentimento.

Na visão de Céos (2020) o Autoconceito Familiar se desenvolve dentro do seio familiar, na relação de convivência com os pais e parentes próximos. Os contextos familiares, tanto positivos quanto negativos, vão influenciar diretamente no desenvolvimento do Autoconceito Familiar. Guimarães (2012) contextualiza que, quanto melhor for o amparo e a sustentação familiar ao indivíduo, mais facilmente ele

lidará com as adversidades sociais que, porventura, apareceram durante a vida.

Para o desenvolvimento de uma relação saudável de Autoconceito positivo familiar, é inegável que os pais ou tutores tenham a consciência de não negligenciar carinho e afeto, sem deixar de estabelecer limites. Segundo Oliveira (2000), a criança ainda não é capaz de se autoavaliar, seu ponto de referência é o que os pais dirão dela, portanto é importante que essa relação seja saudável, pois o Autoconceito se moldará respaldado nas inferências que a criança terá da família.

Por fim, o Autoconceito Familiar tem uma forte influência na maneira como os adolescentes do Ensino Médio veem a Educação Física. Quando o apoio e o incentivo são proporcionados, a relação do adolescente com as atividades físicas se torna mais positiva, não só por melhorar seu bem-estar físico, mas também o emocional. Salienta-se, nesse estudo, a importância de se investigar os construtos apresentados na aula dessa disciplina, especificamente entre os estudantes do Ensino Médio, etapa escolar carente de pesquisas que analisam diretamente esses fenômenos observáveis e suas relações com as aulas de Educação Física. Na próxima seção, discorre-se sobre os objetivos dessa pesquisa, tais como Objetivo geral e Objetivos específicos e posteriormente adentra-se na seção sobre o Método.

### 3 OBJETIVOS

#### 3.1 OBJETIVO GERAL

Identificar possíveis relações entre os aspectos socioafetivos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Social, Escolar e Familiar e as aulas da disciplina de Educação Física no contexto formativo dos alunos do Ensino Médio.

#### 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Investigar a Motivação para aprender, a Autorregulação da Aprendizagem e os Autoconceitos Pessoal, Escolar, Social e Familiar dos alunos do Ensino Médio e suas inter-relações;

Analisar possíveis relações de dependência entre o Grupo Controle e o Grupo Experimental pós-intervenções;

Averiguar possíveis relações de dependência entre os construtos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar;

Avaliar possíveis relações entre os efeitos de um programa de intervenção das práticas corporais da Educação Física no Grupo Experimental.

## 4 MÉTODO

### 4.1 CONTEXTO

A investigação realizou-se em uma instituição pública federal, localizada em uma cidade do Norte do Paraná. Essa instituição localiza-se na região Norte do município e atende adolescentes no Ensino Médio Integrado. A pesquisa utilizada foi do tipo descritiva com delineamentos de levantamento e correlacional, possibilitando uma análise estrutural do fenômeno com métodos quantitativos e uma análise processual mediante métodos qualitativos (Schneider; Fujii; Corazza, 2017).

#### 4.1.1 Participantes

##### 4.1.1.1 Amostra geral

Participaram 244 alunos, sendo ( $n=133$ , 54,5%) do sexo masculino, ( $n=110$ , 45,1%) do sexo feminino e ( $n=1$ , 0,4%) não binário, regularmente matriculados no turno matutino ( $n=116$ , 47,5%) e no turno vespertino ( $n=128$ , 52,5%) do Ensino Médio da Instituição Pública no estado do Paraná.

O estudo foi realizado em duas turmas dos primeiros anos, duas turmas dos segundos anos, duas turmas dos terceiros anos e duas turmas dos quartos anos do Ensino Médio, com idade entre 14 e 20 anos ( $M=16,36$  meses;  $DP=1,23$ ). Os participantes da pesquisa não foram aleatoriamente distribuídos, ou seja, uma turma de primeiro ano do Ensino Médio tornou-se o Grupo Experimental (GE) e as outras sete turmas do Ensino Médio tornaram-se o Grupo Controle (GC). A escolha da instituição foi por conveniência.

##### 4.1.1.2 Amostra Grupo Controle

Participaram ( $n=203$ , 83,2%) alunos adolescentes, sendo ( $n=107$ , 52,71%) do sexo masculino, ( $n=96$ , 47,29%) do sexo feminino. A média de idade foi de ( $M=16,61$  meses) e o Desvio Padrão ( $DP=1,17$ ).

#### 4.1.1.3 Amostra do Grupo Experimental

Participaram ( $n=41$ , 16,8%), totalizando ( $n=26$ , 63,41%) do sexo masculino, ( $n=14$ , 34,15%) do sexo feminino e ( $n=1$ , 2,44%) não binário. A média de idade foi de ( $M=15,15$  meses) e o Desvio Padrão ( $DP=0,73$ ), estudantes regularmente matriculados no Ensino Médio da Instituição Escolar Pública.

#### 4.2 INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para cada construto dos aspectos socioafetivos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar desse trabalho é disposto um instrumento com um teste específico validado do tipo questionário fechado, sendo eles, Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), *continuum* de motivação infantil, Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA e a escala de Autoconceito Infante Juvenil - EAC-IJ, descritos a seguir.

##### 4.2.1 Escala de Motivação dos Estudantes do Ensino Fundamental

Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), *continuum* de motivação infantil, autoria de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), adaptados por Scacchetti e Oliveira (2012) para o Ensino Técnico e Ensino Médio. A escala foi proposta por Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), baseou-se na Teoria da autodeterminação de (Deci; Ryan, 1985), na qual eles propuseram um modelo onde a motivação não se diferenciava somente entre Intrínseca e Extrínseca, mas sim num *continuum* de Autorregulação. Para Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), na escala configuram-se pelo menos três níveis de Motivação Extrínseca (Regulação Externa, Regulação Introjetada e Regulação Identificada), terminando na Motivação Intrínseca, caracterizada por total Autorregulação.

Essa escala é composta de 25 itens subdivididos em cinco fatores: fator 1 Desmotivação nos itens (1, 2, 8, 10 e 17), o fator 2 a Motivação Extrínseca por Regulação Externa, itens (7, 9, 12, 14 e 23), fator 3 Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, itens (3, 4, 6, 11 e 24), fator 4 Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, itens (13, 16, 19, 20 e 21) e fator 5 Motivação Intrínseca, itens

(5, 15, 18, 22 e 25). O instrumento foi validado por meio da análise fatorial exploratória e foi adaptada a realidade do ensino técnico profissional, pelos autores Scacchetti e Oliveira (2012).

As questões são em formato de uma escala Likert de 5 pontos, em que a numeração vai a níveis de 1 a 5, mantendo o formato em figuras geométricas conforme a escala original. Os sujeitos leem a questão e respondem na escala Likert. Exemplo: “Venho estudar para não ficar em casa”. O *alpha de Cronbach* em estudos de Inácio, Schelini e Noronha (2021) indicou consistência interna com variação *alpha de Cronbach* de 0,73 a 0,78 na utilização dessa escala.

#### 4.2.2 Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem

O instrumento original, intitulado Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA (Rosário *et al.*, 2007), é uma escala de autorrelato composta de nove itens e caracteriza-se por avaliar os processos de Autorregulação da Aprendizagem e as características pessoais dos alunos envolvidos, apresentando três fases: prévia, realização e autorreflexão das tarefas executadas.

Esse inventário tem como base a Teoria sócio cognitiva de Bandura (1997), utilizando o modelo cíclico de Zimmerman (2000), o inventário foi validado e aplicado pela primeira vez em Portugal nos estudantes portugueses por Lourenço (2008) em duas fases, a primeira para levantamento de dados que permitiriam a validação do documento e a segunda outra aplicação do inventário em uma amostra diferenciada da primeira, para avaliação das qualidades psicométricas apresentadas pelo IPAA, apresentou no estudo um *alpha de Cronbach* de 0,87.

Para o contexto brasileiro, a versão original foi adaptada por Polydoro *et al.* (2011), excluindo-se um item do inventário por meio da análise de fatores, agrupando-se em oito itens e pela análise psicométrica, sendo seu índice total agora dividido por oito itens. Para Polydoro *et al.* (2019), a configuração dos itens agrupando-se unidimensionalmente é coerente com a proposta original do instrumento que previa também a existência de um único fator, denominado por Autorregulação da Aprendizagem. Um exemplo desse instrumento é a afirmação descrita no item 5, “Analiso as correções dos trabalhos e/ou provas feitas pelos professores, para ver onde errei e saber o que preciso mudar para melhorar”. Todas as afirmações devem ser respondidas por uma escala *Likert* que contempla, (1) nunca, (2) poucas vezes,

(3) algumas vezes, (4) muitas vezes e (5) sempre. Esse instrumento é o modelo utilizado para essa pesquisa e apresenta uma boa consistência com um *alpha de Cronbach* de 0,75.

#### 4.2.3 Escala de Autoconceito Infanto-juvenil

A escala de Autoconceito Infanto-Juvenil - EAC-IJ é um teste psicológico validado por Sisto e Martinelli (2004), que possui uma estrutura psicométrica e de autorrelato, destinado à investigação de elementos pertinentes ao autoconceito em crianças e adolescentes (Braz; Castro, 2016). Esse instrumento está organizado contendo 20 questões, cujas as respostas variam de “( ) Sempre”, “( ) Às vezes” ou “( ) Nunca” e está dividido em quatro subescalas, Pessoal, Social, Escolar e Familiar. Um exemplo de pergunta que consta no questionário da escala de Autoconceito Infanto Juvenil - EAC-IJ é o item 1P, “Quando erro, sinto-me muito mal”. Possui coeficiente de consistência interna *alpha de Cronbach* de 0,78. Cabe elucidar que a referida escala é de uso privativo do psicólogo, contudo os estudos de validade vencidos, mas que para pesquisas e investigações científicas sem finalidade diagnóstica pode ser usado (por essa razão, conforme elucidado mais adiante a presente pesquisa foi assistida por uma psicóloga). Dessa forma, o instrumento não foi colocado em anexo conforme resolução 09/2018 do Conselho Federal de Psicologia.

Quadro 1 – Exemplos de itens dos instrumentos

INSTRUMENTOS	EXEMPLOS										
<b>Escala de Motivação dos Estudantes do Ensino Fundamental – EMEEF</b>	1. Não sei, acho não tem nada para se fazer na escola. <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 1</div> <div style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 2</div> <div style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 3</div> <div style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 4</div> <div style="text-align: center;"><input type="checkbox"/> 5</div> </div>										
<b>Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA</b>	1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para o completá-lo.  <table border="1" style="width: 100%; text-align: center;"> <thead> <tr> <th data-bbox="655 837 799 958">Nunca</th> <th data-bbox="799 837 948 958">Poucas vezes</th> <th data-bbox="948 837 1114 958">Algumas vezes</th> <th data-bbox="1114 837 1262 958">Muitas vezes</th> <th data-bbox="1262 837 1410 958">Sempre</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td data-bbox="655 958 799 1021">1</td> <td data-bbox="799 958 948 1021">2</td> <td data-bbox="948 958 1114 1021">3</td> <td data-bbox="1114 958 1262 1021">4</td> <td data-bbox="1262 958 1410 1021">5</td> </tr> </tbody> </table>	Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre	1	2	3	4	5
Nunca	Poucas vezes	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre							
1	2	3	4	5							
<b>Escala de Autoconceito Infante-Juvenil - EAC-IJ</b>	1E. Gosto de ser o líder nos trabalhos em grupo.  ( ) Sempre    ( ) Às vezes    ( ) Nunca										

Fonte: o próprio autor

#### 4.3 PROCEDIMENTOS

Inicialmente, este estudo foi discutido com a Orientação e posteriormente com a coordenação do Programa de Pós-graduação do Departamento de Educação da Universidade Pública selecionada por conveniência. Esses contatos iniciais tiveram como objetivo justificar a relevância e importância do trabalho em âmbito do Ensino Médio da Educação Básica, apresentando os objetivos e solicitando a autorização para o andamento.

A pesquisa foi viabilizada após o encaminhamento e a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, conforme parecer 5.809.439. O pesquisador entrou em contato com a escola que aceitou prontamente o convite para ser coparticipante da pesquisa. Simultaneamente, foi agendado para adentrar em sala de aula, visando esclarecer aos alunos acerca do tema da pesquisa. Esse momento

serviu também para a entrega do termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), a ser assinado pelo (a) responsável e o termo de assentimento livre e esclarecido do adolescente (TALE) a ser assinado pelo adolescente. Cumprida essas duas etapas, com os termos devidamente assinados, agendou-se a coleta de dados, que aconteceu posteriormente de forma coletiva, em cada sala de aula, com uma duração aproximada de 1 (uma) hora.

Nessa etapa todos os estudantes matriculados nos anos primeiros, segundos, terceiros e quarto anos que se dispuseram, responderam aos instrumentos, ressaltando que, o aluno que não se sentiu à vontade para responder aos questionários, pode se ausentar da sala de aula e praticar o esporte Xadrez. Após essa etapa, foi organizado o Grupo Experimental, no qual o pesquisador aplicou o programa interventivo elaborado para o presente estudo. A escolha do Grupo Experimental deu-se com alunos que recém adentraram a instituição no primeiro ano do Ensino Médio, cerca de 41 alunos, oriundos do Ensino Fundamental de outras instituições.

O pesquisador retornou à escola outras 15 vezes para as intervenções no Grupo Experimental por meio da vídeo-aula em sala e práticas corporais na quadra de esportes. Os alunos da turma que não participaram diretamente do Grupo Experimental, realizaram a aula de Educação Física normalmente, sem nenhum prejuízo pedagógico, ficando dispensado de responder aos questionários pós-intervenções. Posteriormente, ao fim do programa interventivo, o pesquisador agendou um dia para a nova coleta de dados na sala de aula dos alunos participantes do Grupo Experimental, foram também selecionados alguns participantes aleatoriamente do Grupo Controle para responder os instrumentos pós-teste. No quadro 2 é possível observar o esquema da pesquisa.

#### **Quadro 2 – Esquema Geral da Pesquisa**

<b>Pré-teste – Momento 1</b>	<b>Intervenções</b>	<b>Pós-teste – Momento 2</b>
203 (GC) + 41 (GE)	15 aulas (GE)	66 (GC) + 35 (GE)

**Fonte:** próprio autor

#### 4.4 DETALHAMENTO DO PROCESSO INTERVENTIVO

Foram realizadas 15 sessões de intervenção da Educação Física na instituição de ensino que abordaram temas sugeridos para o Ensino Médio e elencados por Palma, Oliveira e Palma (2008, 2010, 2021), autores presentes no currículo de Educação Física da cidade de Londrina e Loanda no estado do Paraná, sendo eles: O movimento em expressão e ritmo em oito intervenções; o movimento e os esportes em duas intervenções; o movimento e a saúde em duas intervenções; o movimento e a corporeidade em duas intervenções e o movimento e o esporte em uma intervenção, detalhados a seguir no Quadro 3.

As intervenções na instituição de ensino colaboradora da pesquisa foram conjugadas por dia na semana, ex: turma 1ºano (Curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio – TINFEM) 1ª e 2ª aulas na terça-feira das 13h às 14h30, motivo pela qual algumas intervenções foram organizadas no mesmo plano de aula. Foram planejadas quinze intervenções no Grupo Experimental conforme sistematizadas resumidamente a seguir:

**Quadro 3 – Resumo das intervenções no Grupo Experimental**

AULA	BLOCO/EIXO DE CONHECIMENTO	TEMA	SUBTEMA	ASSUNTO
1ª	O Movimento em expressão e Ritmo	O Movimento e o circo	Arte Circense	Histórico e características das atividades circenses
2ª	O Movimento em expressão e Ritmo	O Movimento e o circo	Arte Circense	Histórico e características das atividades circenses
3ª	O Movimento em expressão e Ritmo	O Movimento e o circo	Arte Circense	Especialidades circenses: Acrobacias, malabarismo, equilíbrio, mímica e palhaços
4ª	O Movimento em expressão e Ritmo	O Movimento e o circo	Arte Circense	Caracterização do equilíbrio
5ª	O Movimento em expressão e Ritmo	O Movimento e o circo	Arte Circense	Nomenclatura dos palhaços e suas funções dentro do espetáculo
6ª	O Movimento em expressão e Ritmo	O Movimento e o circo	Arte Circense	Introdução ao Malabarismo, teoria e prática inicial
7ª	O Movimento em expressão e Ritmo	O Movimento e o circo	Arte Circense	Criação de um roteiro de um espetáculo circense
8ª	O Movimento em expressão e Ritmo	O Movimento e o circo	Arte Circense	Apresentação do espetáculo utilizando elementos circenses vivenciados
9ª	O movimento e os esportes	Esporte e os aspectos sociais e biológicos	Experiência Social	Basquetebol para todos, sociabilização e cooperação
10ª	O movimento e os esportes	Esporte e os aspectos sociais e biológicos	Experiência Social	Basquetebol para todos, jogo cooperativo
11ª	O movimento e a saúde	Aptidão Física, saúde e qualidade de vida	Corpolatria	Caracterização de um corpolatra
12ª	O movimento e a saúde	Aptidão Física, saúde e qualidade de vida	Corpolatria	Corpolatria, reflexão sobre o corpo, saúde, qualidade de vida e bem-estar
13ª	O movimento e a corporeidade	Atividades adaptadas para inclusão	Deficiência e inclusão	Características das atividades adaptadas para a inclusão escolar
14ª	O movimento e a corporeidade	Atividades adaptadas para inclusão	Deficiência e inclusão	Preconceito, diferenças e empatia, atividades adaptadas para inclusão escolar
15ª	O movimento e o esporte	Atividades adaptadas para inclusão	Esporte Adaptado	Modalidades esportivas, regras e materiais adaptados

Fonte: próprio autor

Observa-se que como limitação do estudo pode ocorrer duas situações plausíveis: primeiro que houve mudanças, mas os instrumentos não a captaram, pois seriam captadas por outras ferramentas; segundo que a intervenção não surtiu o efeito esperado, embora os instrumentos sejam os certos. Diante desse contexto, sugere-se a necessidade de, em estudos futuros, utilizar-se de outros instrumentos que possam captar mudanças mais significativas, diante dum contexto de novas intervenções da disciplina Educação Física.

#### 4.4.1 Análise de dados

Para a análise de dados utilizou-se o Software IBM *Statistical Package for Social Sciences* (SPSS Versão 29.0.2.0). Para avaliar dados descritivos foi empregada a estatística descritiva como média, desvio-padrão, pontuações máxima e mínima. No que tange a análise de relações e possíveis relações foi empregada a estatística inferencial, quais sejam, correlação de Pearson, Teste t de Student pareado e Análise de Regressão Linear Simples pelo Método Enter.

## 5 RESULTADOS

### 5.1 MOTIVAÇÃO PARA APRENDER

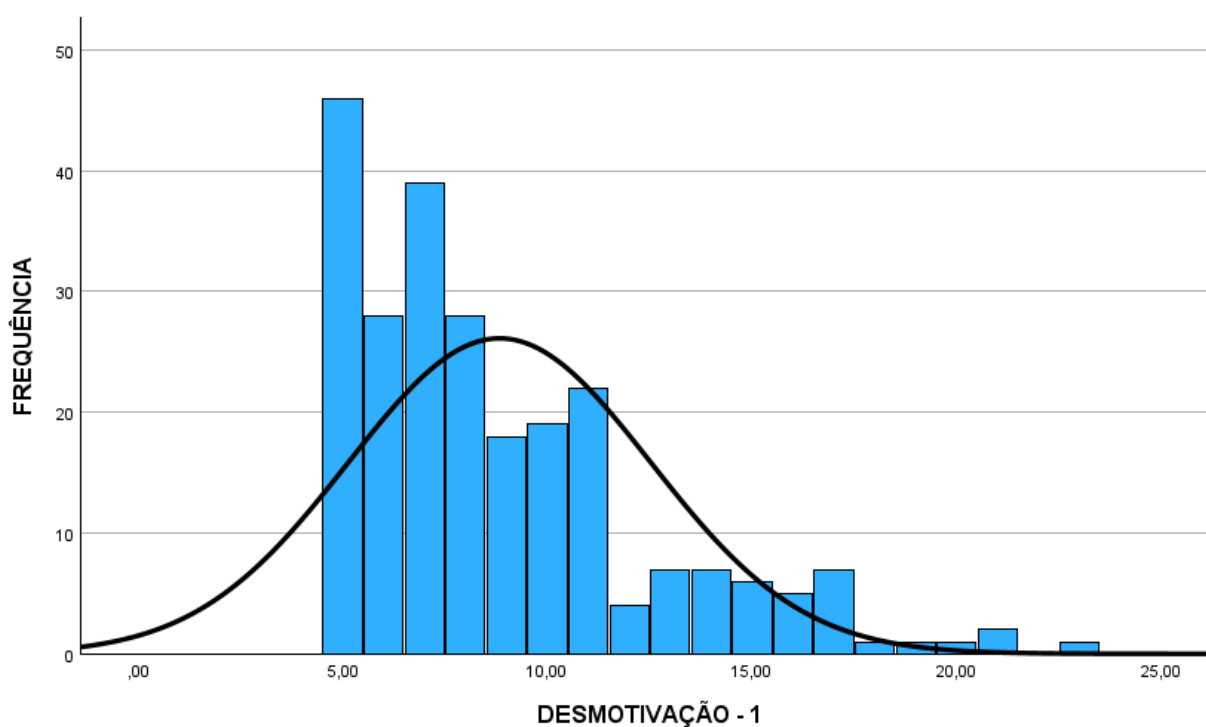
Para atender ao primeiro objetivo específico, qual seja, investigar a Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e o Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar dos alunos do Ensino Médio e suas inter-relações, foi realizado o teste Kolmogorov-Smirnov, com o objetivo de verificar a normalidade ou não da distribuição para todos os construtos analisados. Os dados obtidos evidenciaram tratar-se de uma distribuição normal, tendo em vista que a hipótese nula foi rejeitada. Posteriormente, empregou-se a estatística descritiva (média, desvio padrão, pontuações, máxima e mínima e dados percentuais), nos Grupos Experimental e Controle.

A seguir, apresentam-se os dados da coleta dos estudantes para o questionário Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), *continuum* de motivação infantil, autoria de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), adaptados por Scacchetti e Oliveira (2012) para o Ensino Técnico e Ensino Médio, organizados por Momento 1, Grupo Geral, Grupo Experimental e Grupo Controle pré-intervenções na primeira testagem, no Momento 2, Grupo Geral, Grupo Experimental e Grupo Controle pós-intervenções em segunda testagem. Posteriormente a Tabela 1 mostra uma síntese dos resultados da amostra geral, a Tabela 2 com o resultado da amostra do Grupo Experimental e a Tabela 3 com o resultado da amostra do Grupo Controle.

### 5.1.1 Resultados do Momento 1 - Continuum de Motivação do Grupo Geral (GE+GC) Pré-Teste

A análise para a Dimensão 1, Momento 1 – Desmotivação apresentou uma pontuação média de 8,83 pontos ( $DP=3,69$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 23 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 58,3% dos estudantes atingiram uma pontuação inferior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se encontra motivada. A Figura 2, da Desmotivação demonstra a distribuição dos índices obtidos para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

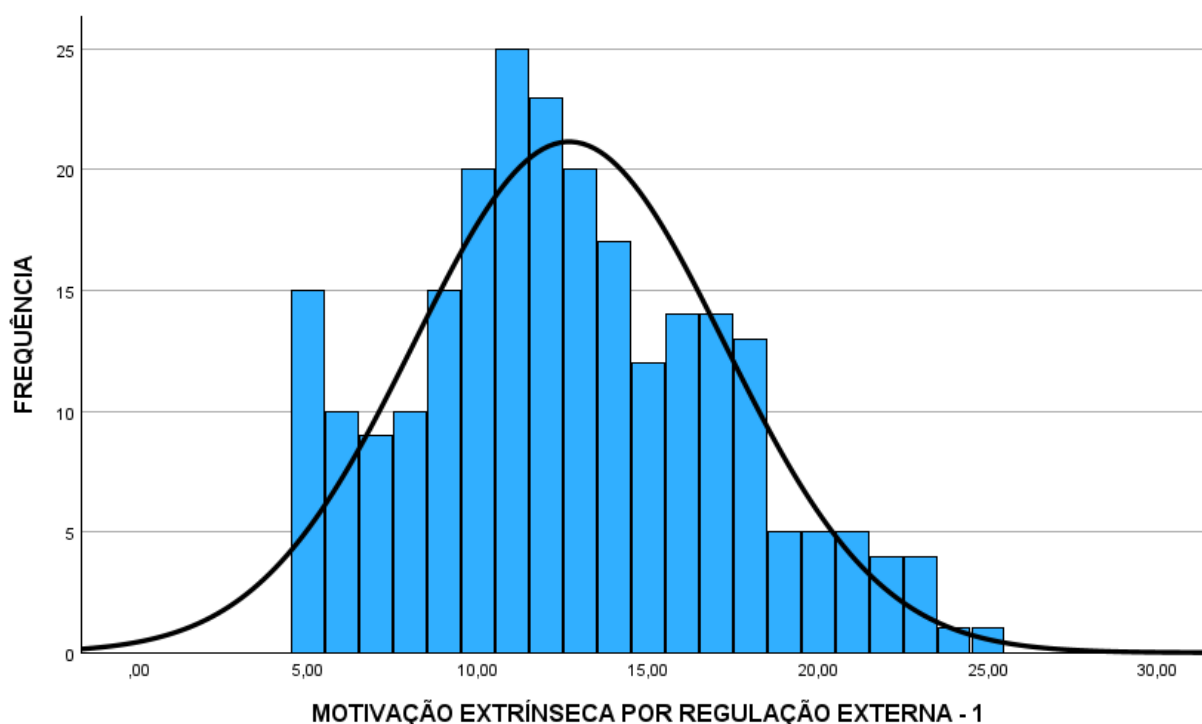
**Figura 2** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Desmotivação



Fonte: próprio autor

Para a Dimensão 2, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa, a análise apresentou uma pontuação média de 12,67 pontos ( $DP=4,56$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 25 pontos. A análise indicou que 52,5% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes apresentam uma Motivação Extrínseca por Regulação Externa. A Figura 3, da Motivação Extrínseca por Regulação Externa, apresenta a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

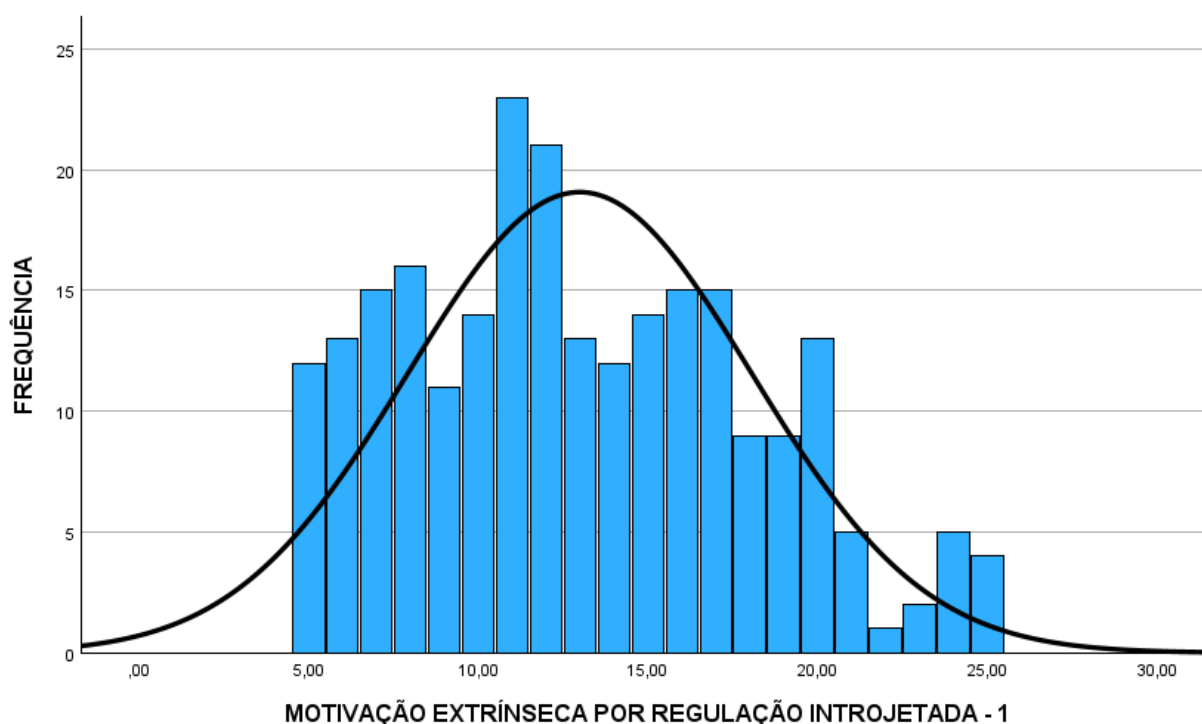
**Figura 3** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa



Fonte: próprio autor

A análise da Dimensão 3, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada apresentou uma pontuação média de 12,99 pontos ( $DP=5,06$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 25 pontos. Assim, a análise destacou que 51,7% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram extrinsecamente motivados por Regulação Introjetada. A Figura 4, da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

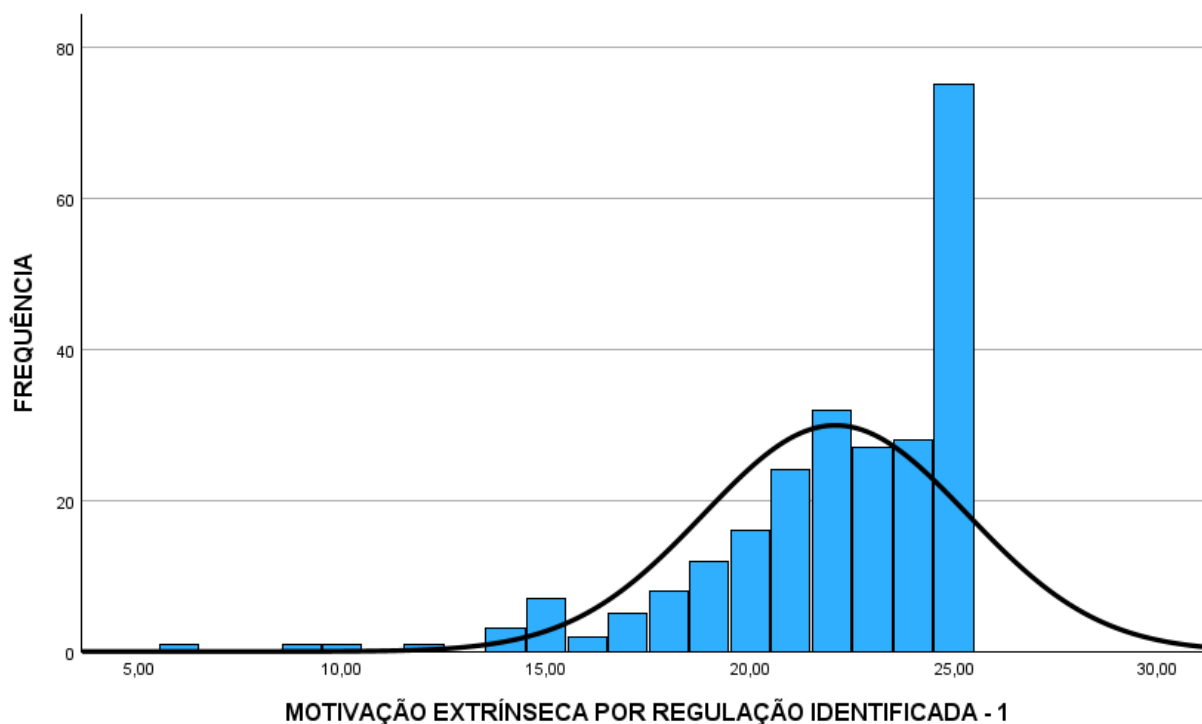
**Figura 4** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada



Fonte: o próprio autor

A análise para a Dimensão 4, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada apresentou pontuação média de 22,09 pontos ( $DP=3,24$ ), com pontuação mínima de 6 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 53,5% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados extrinsecamente por Regulação Identificada. A Figura 5, da Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes ao Momento 1 do *continuum* de motivação.

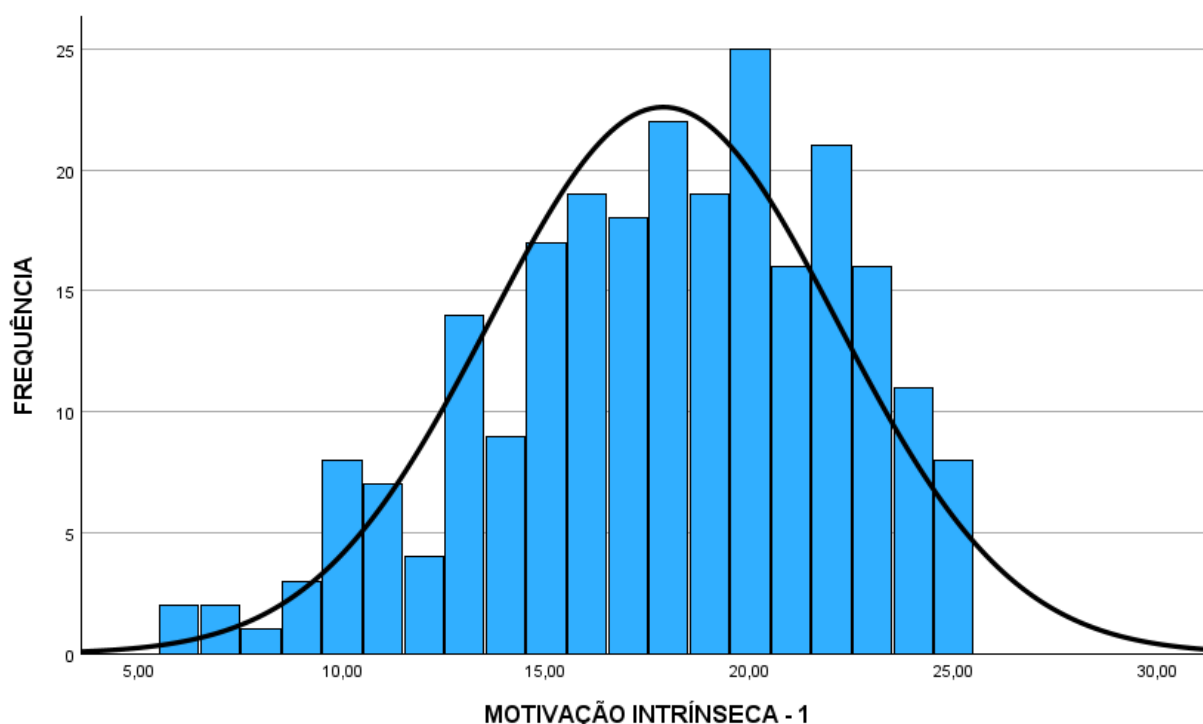
**Figura 5** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 5, Momento 1 – Motivação Intrínseca, a análise apresentou uma pontuação média de 17,88 pontos ( $DP=4,27$ ), com pontuação mínima de 6 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 57% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados intrinsecamente. A Figura 6, da Motivação Intrínseca, demonstra a distribuição dos índices para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

**Figura 6** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Intrínseca

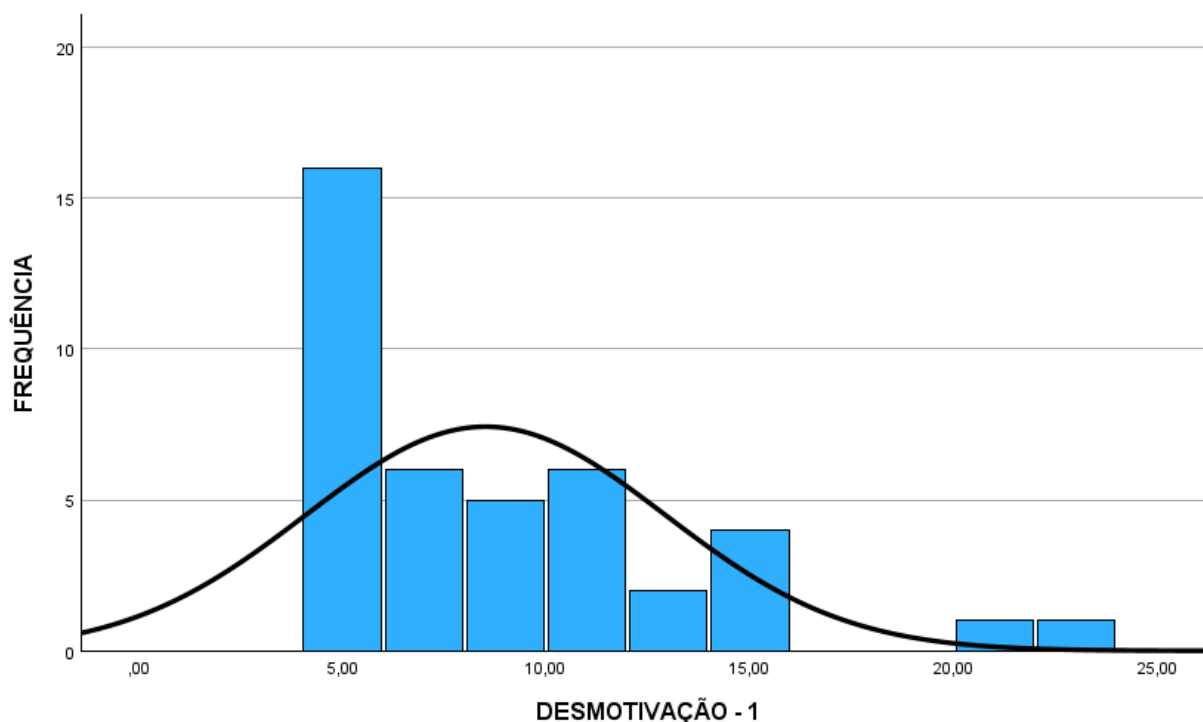


Fonte: o próprio autor

### 5.1.2 Resultados do Momento 1 - *Continuum* de Motivação do Grupo Experimental Pré-Teste

A análise para a Dimensão 1, Momento 1 – Desmotivação apresentou uma pontuação média de 8,51 pontos ( $DP=4,40$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 23 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 65,9% dos estudantes atingiram uma pontuação inferior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se encontra motivada. A Figura 7, da Desmotivação demonstra a distribuição dos índices obtidos para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

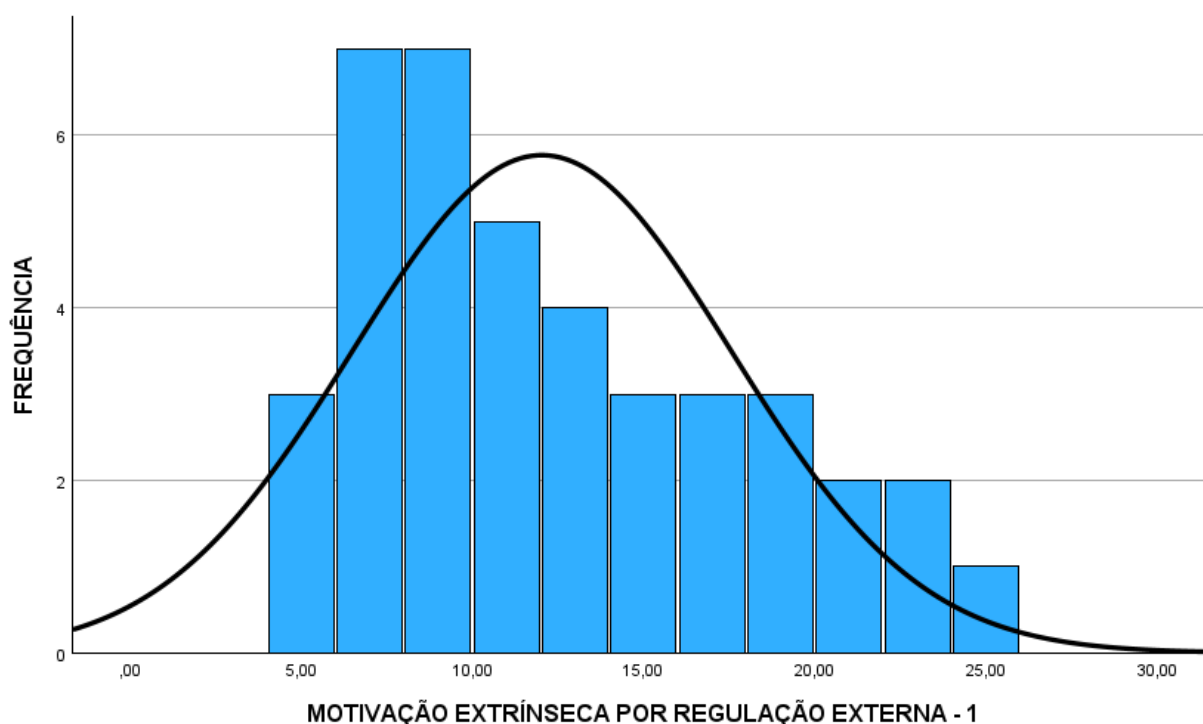
**Figura 7** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Desmotivação



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 2, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa, a análise apresentou uma pontuação média de 12,02 pontos ( $DP=5,53$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 24 pontos. A análise indicou que 57,5% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes apresentam uma Motivação Extrínseca por Regulação Externa. A Figura 8, da Motivação Extrínseca por Regulação Externa, apresenta a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

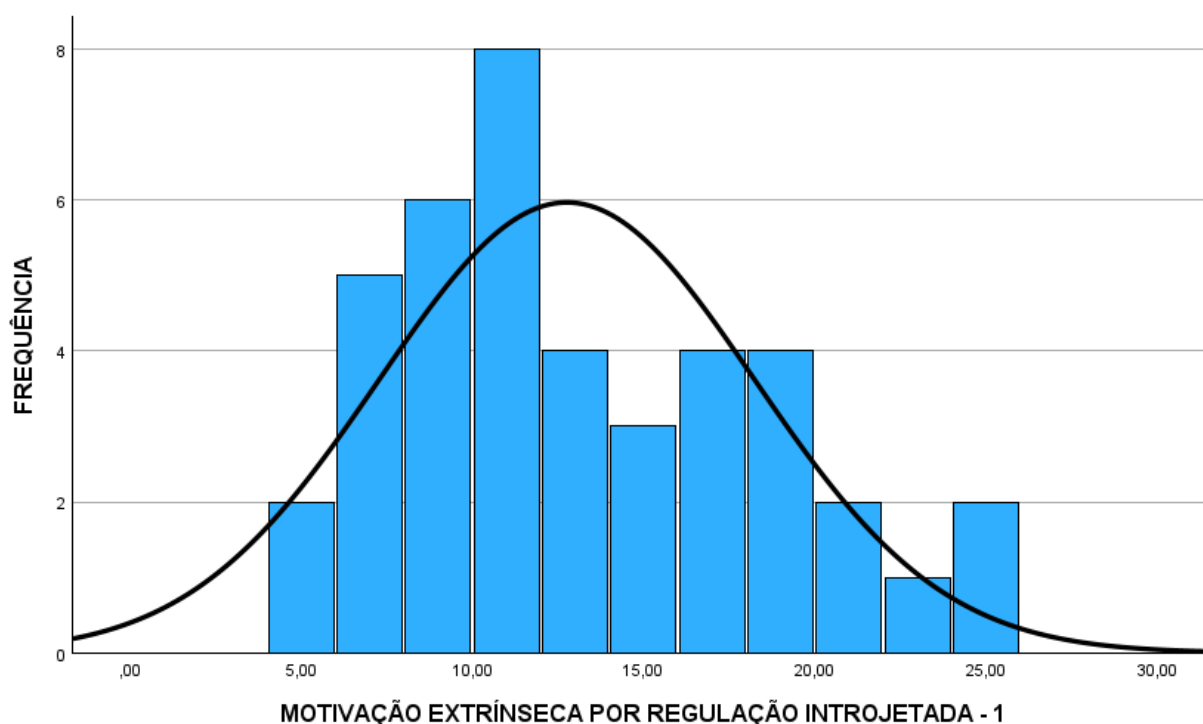
**Figura 8** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa



**Fonte:** o próprio autor

A análise da Dimensão 3, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada apresentou uma pontuação média de 12,76 pontos ( $DP=5,48$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 25 pontos. Assim, a análise destacou que 61,0% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados externamente por Regulação Introjetada. A Figura 9, da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

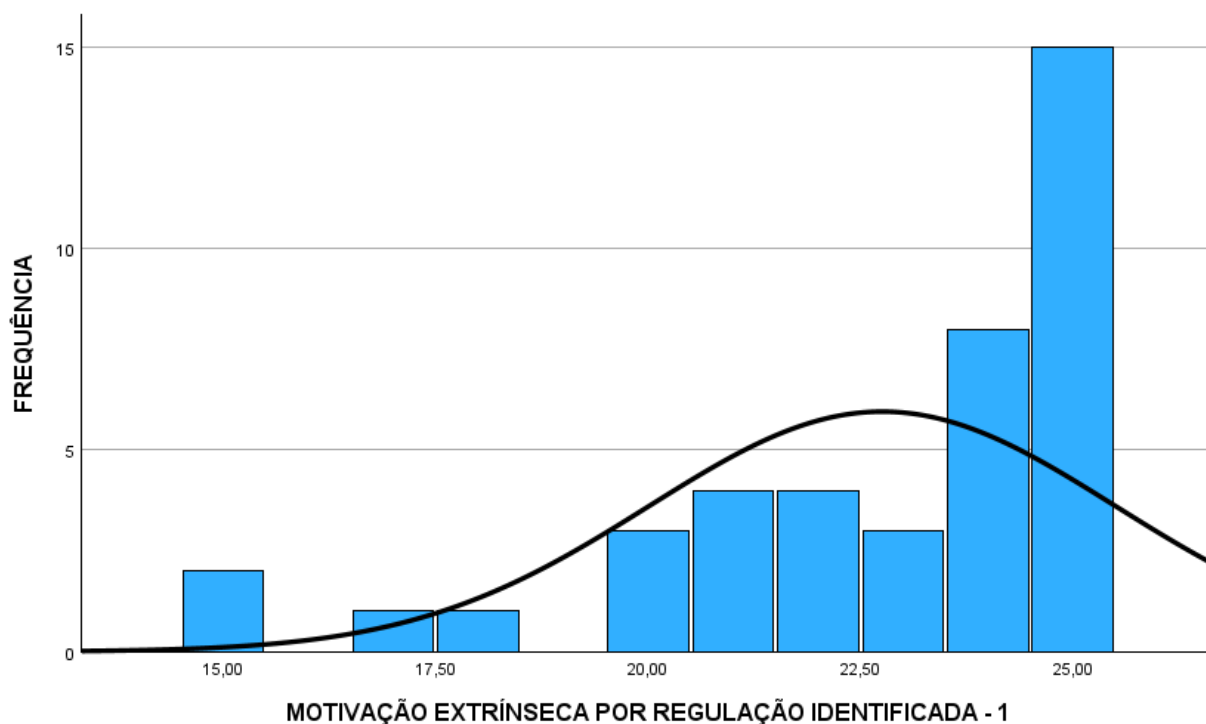
**Figura 9** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada



Fonte: o próprio autor

A análise para a Dimensão 4, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada apresentou pontuação média de 22,76 pontos ( $DP=2,75$ ), com pontuação mínima de 15 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 73,2% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados extrinsecamente por Regulação Identificada. A Figura 10, da Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes ao Momento 1 do *continuum* de motivação.

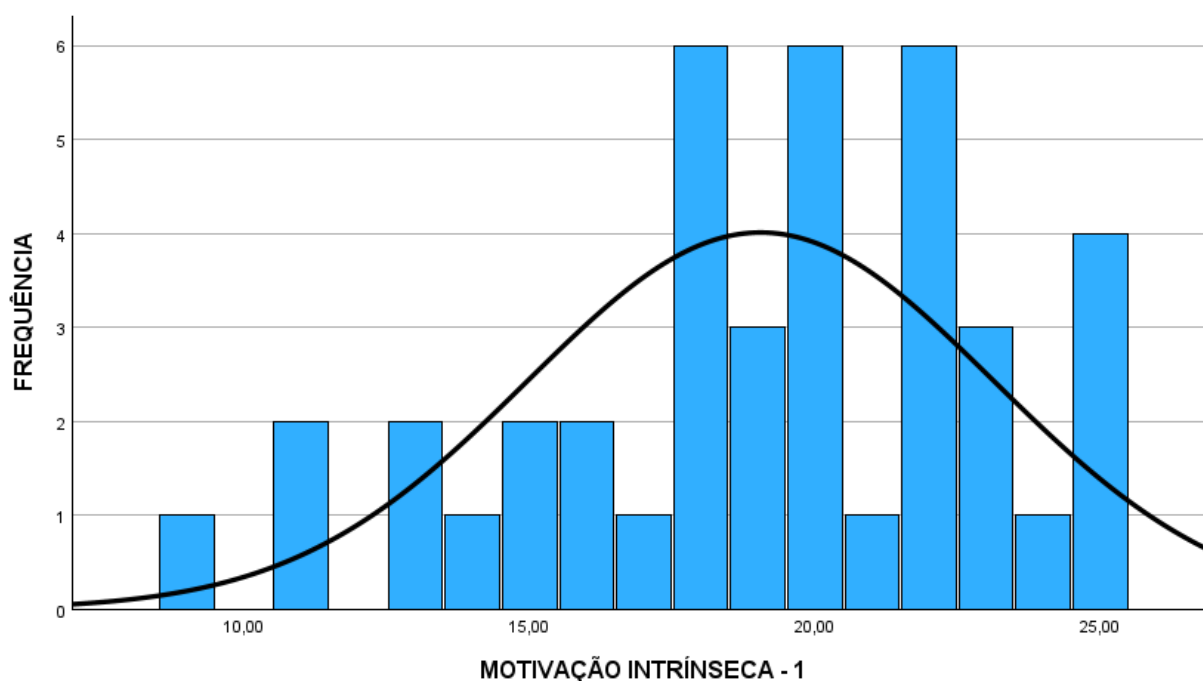
**Figura 10** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 5, Momento 1 – Motivação Intrínseca, a análise apresentou uma pontuação média de 19,05 pontos ( $DP=4,08$ ), com pontuação mínima de 9 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 58,5% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados intrinsecamente. A Figura 11, da Motivação Intrínseca, demonstra a distribuição dos índices para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

**Figura 11** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Intrínseca

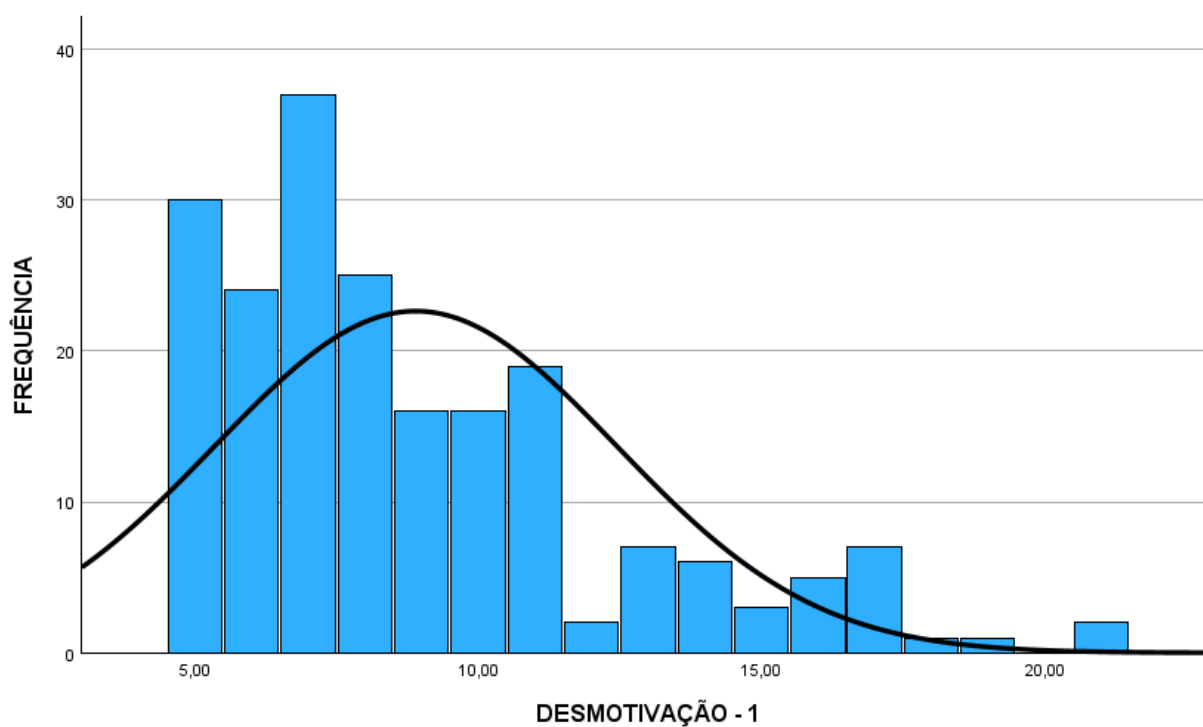


Fonte: o próprio autor

### 5.1.3 Resultados do Momento 1 - *Continuum* de Motivação do Grupo Controle Pré-Teste

A análise para a Dimensão 1, Momento 1 – Desmotivação apresentou uma pontuação média de 8,89 pontos ( $DP=3,54$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 21 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 65,7% dos estudantes atingiram uma pontuação inferior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se encontra motivada. A Figura 12, da Desmotivação demonstra a distribuição dos índices obtidos para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

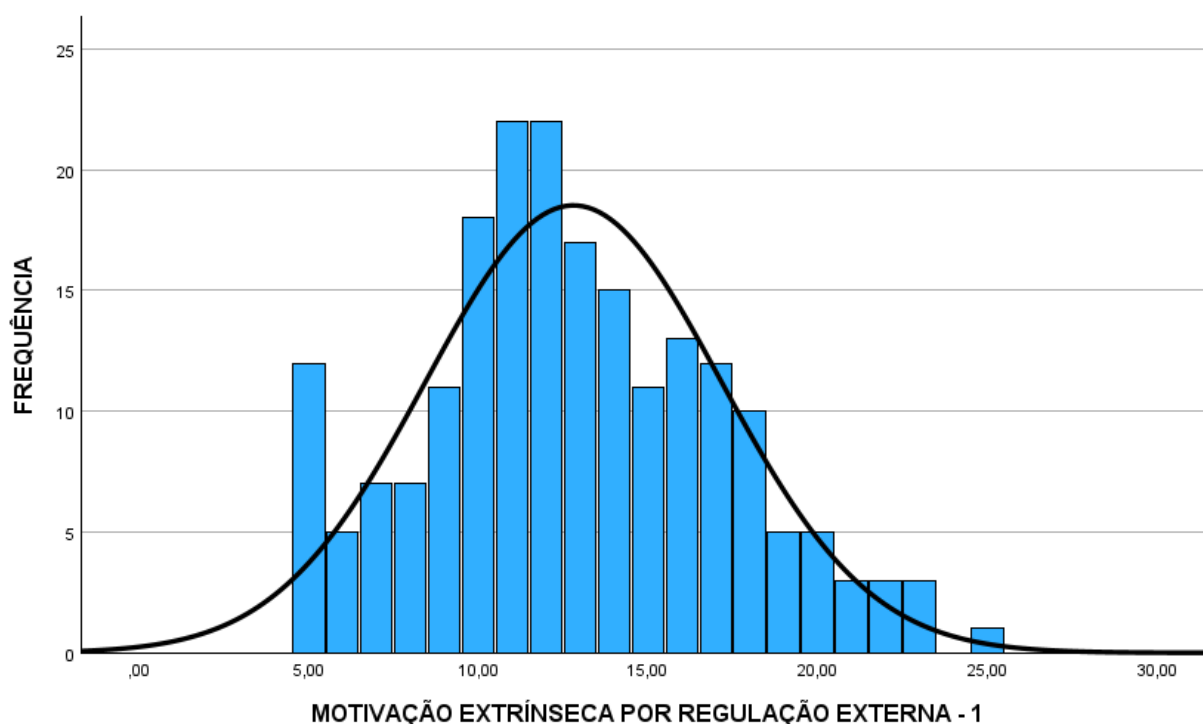
**Figura 12 – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Desmotivação**



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 2, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa, a análise apresentou uma pontuação média de 12,80 pontos ( $DP=4,35$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 25 pontos. A análise indicou que 59,9% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes apresentam uma Motivação Extrínseca por Regulação Externa. A Figura 13, da Motivação Extrínseca por Regulação Externa, apresenta a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

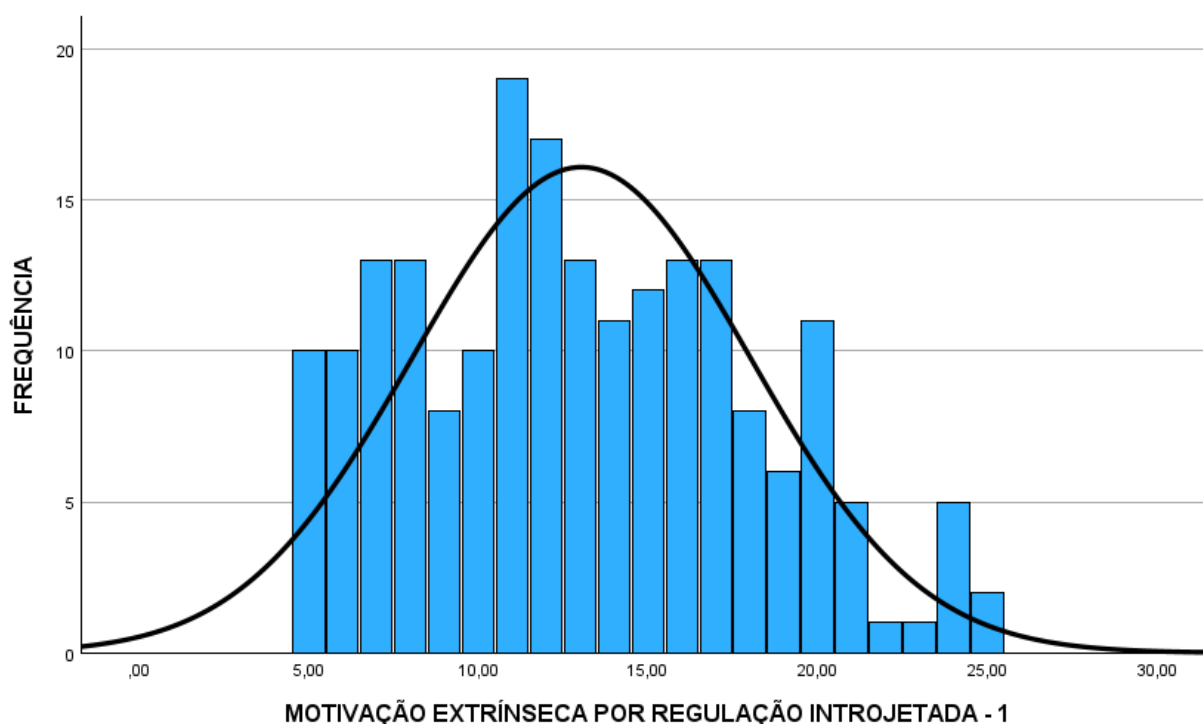
**Figura 13** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa



Fonte: o próprio autor

A análise da Dimensão 3, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada apresentou uma pontuação média de 13,03 pontos ( $DP=4,98$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 25 pontos. Assim, a análise destacou que 56,2% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados externamente por Regulação Introjetada. A Figura 14, da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

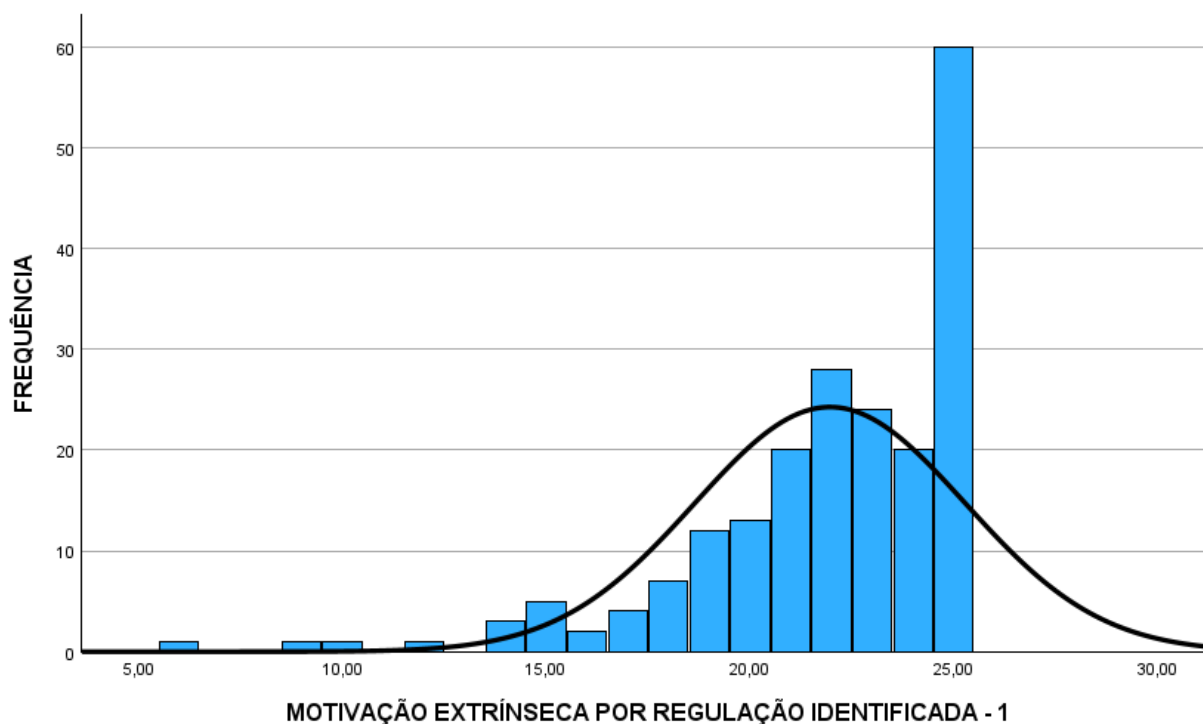
**Figura 14** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada



Fonte: o próprio autor

A análise para a Dimensão 4, Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada apresentou pontuação média de 21,96 pontos ( $DP=3,32$ ), com pontuação mínima de 6 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 65,3% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados extrinsecamente por Regulação Identificada. A Figura 15, da Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes ao Momento 1 do *continuum* de motivação.

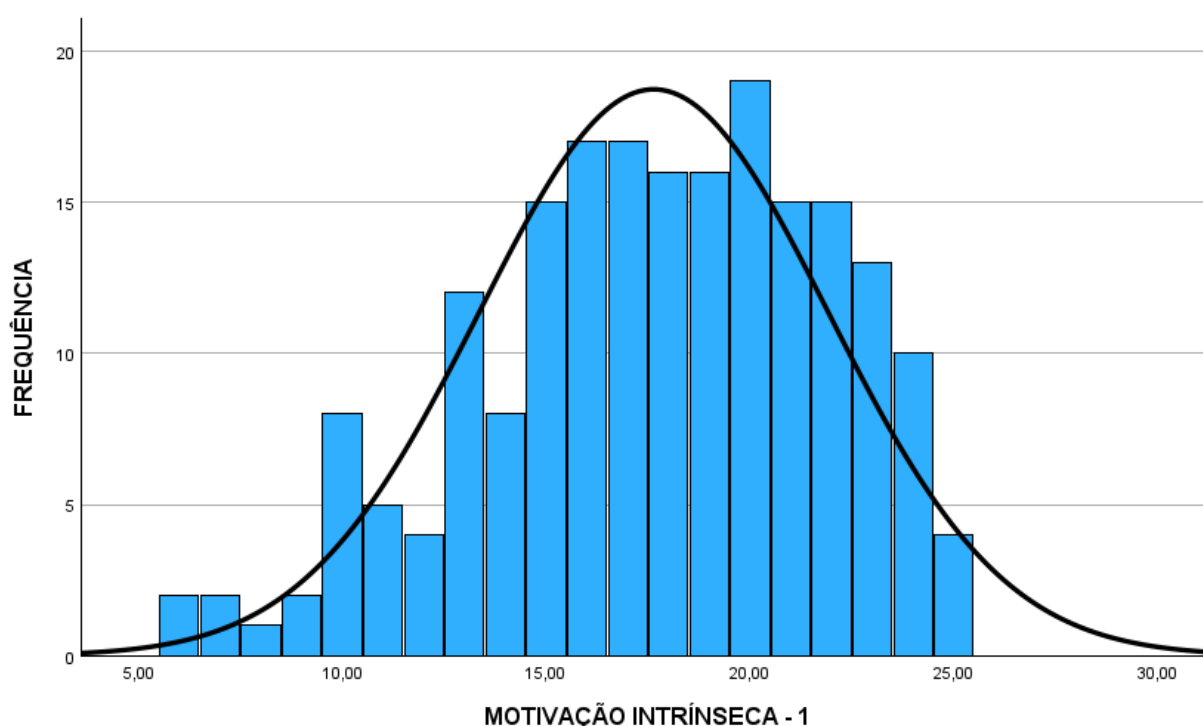
**Figura 15** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 5, Momento 1 – Motivação Intrínseca, a análise apresentou uma pontuação média de 17,64 pontos ( $DP=4,28$ ), com pontuação mínima de 6 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 53,7% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados intrinsecamente. A Figura 16, da Motivação Intrínseca, demonstra a distribuição dos índices para o Momento 1 do *continuum* de motivação.

**Figura 16** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Motivação Intrínseca

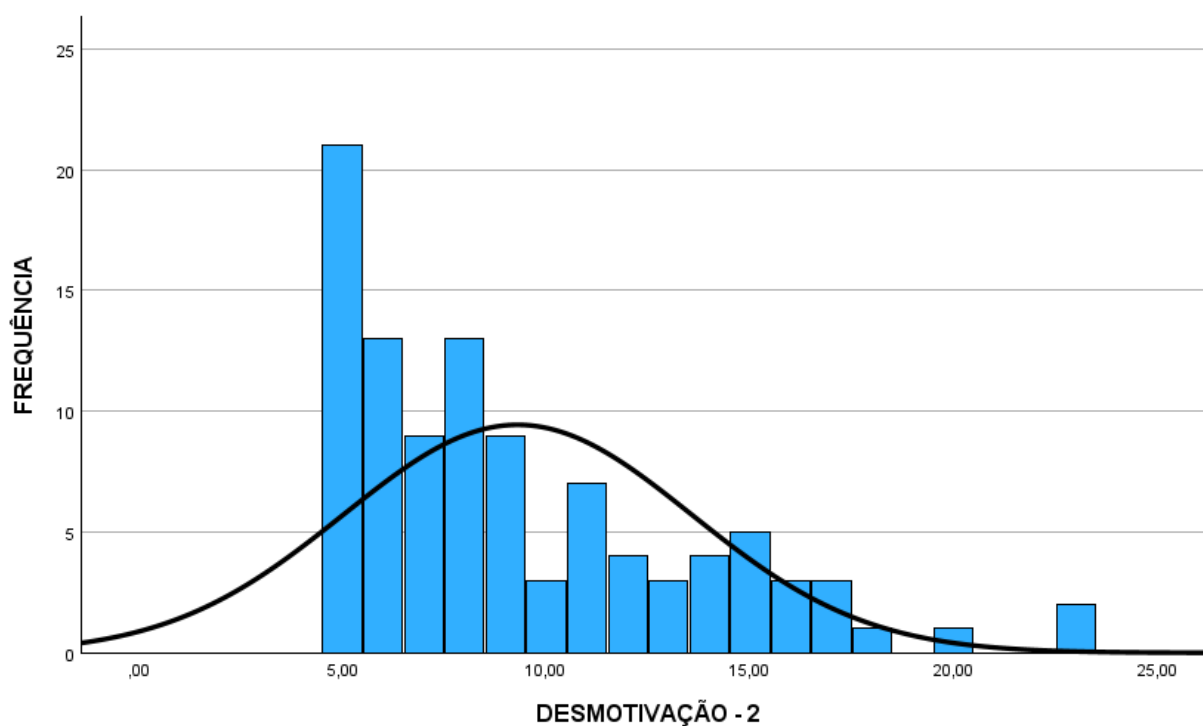


Fonte: o próprio autor

#### 5.1.4 Resultados do Momento 2 - *Continuum* de Motivação do Grupo Geral (GE+GC) Pós-Teste

A análise para a Dimensão 1, Momento 2 – Desmotivação apresentou uma pontuação média de 9,30 pontos ( $DP=4,27$ ), com pontuação mínima de 5 ( $n=21$ ) e máxima de 23 ( $n=2$ ) pontos. Dessa forma, a análise destacou que 64,4% dos estudantes ( $n=65$ ) atingiram uma pontuação inferior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se encontra motivada. A Figura 17, da Desmotivação demonstra a distribuição dos índices obtidos para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

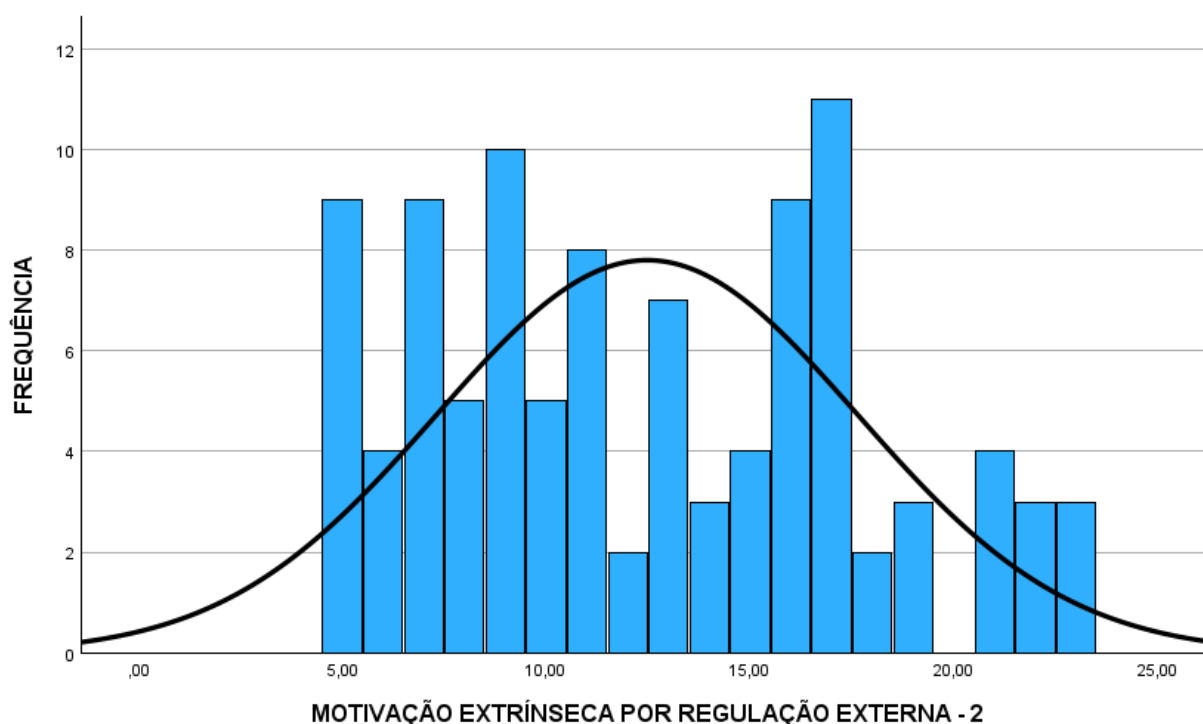
**Figura 17** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Desmotivação



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 2, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa, a análise apresentou uma pontuação média de 12,47 pontos ( $DP=5,16$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 23 pontos. A análise indicou que 51,5% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes apresentam uma Motivação Extrínseca por Regulação Externa. A Figura 18, da Motivação Extrínseca por Regulação Externa, apresenta a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

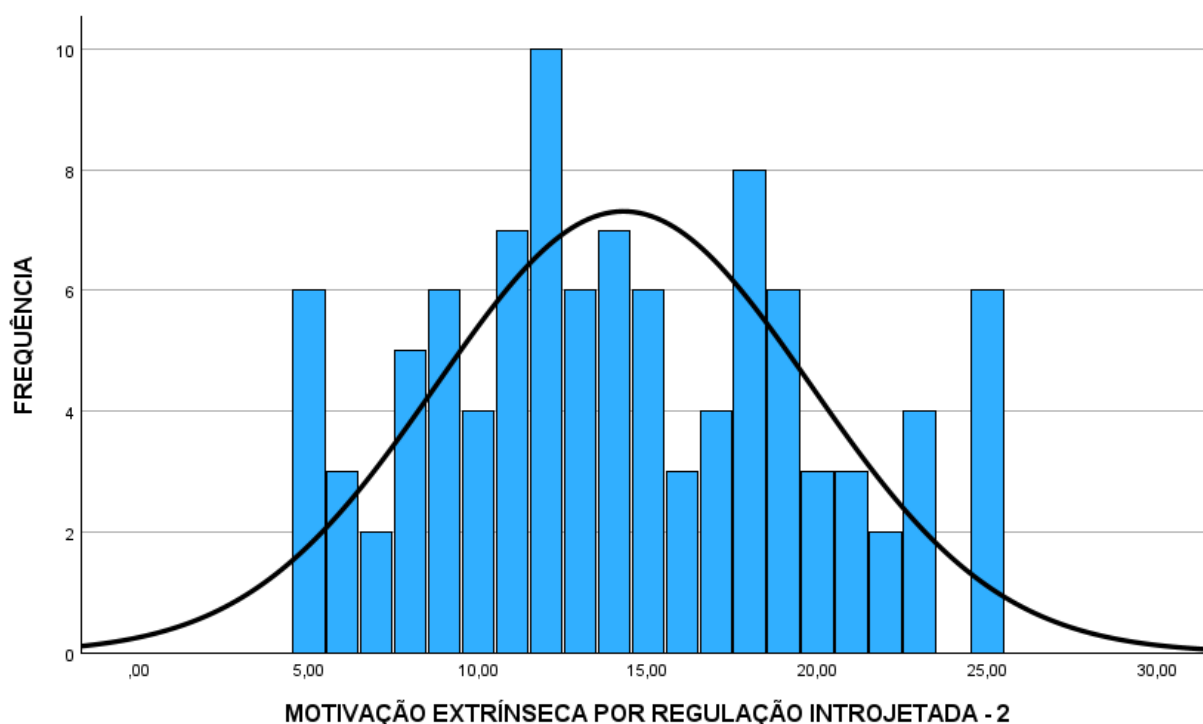
**Figura 18** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa



Fonte: o próprio autor

A análise da Dimensão 3, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada apresentou uma pontuação média de 14,28 pontos ( $DP=5,51$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 25 pontos. Assim, a análise destacou que 55,4% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados externamente por Regulação Introjetada. A Figura 19, da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

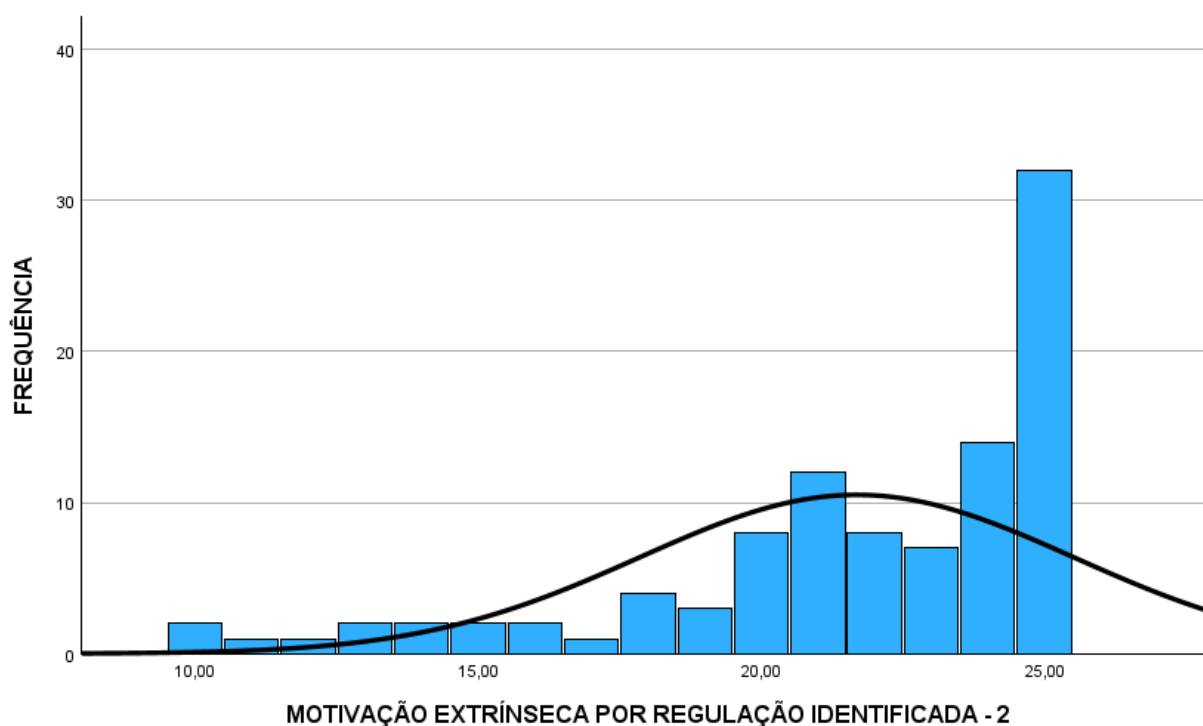
**Figura 19** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada



Fonte: o próprio autor

A análise para a Dimensão 4, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada apresentou pontuação média de 21,68 pontos ( $DP=3,83$ ), com pontuação mínima de 10 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 60,4% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados extrinsecamente por Regulação Identificada. A Figura 20, da Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes ao Momento 2 do *continuum* de motivação.

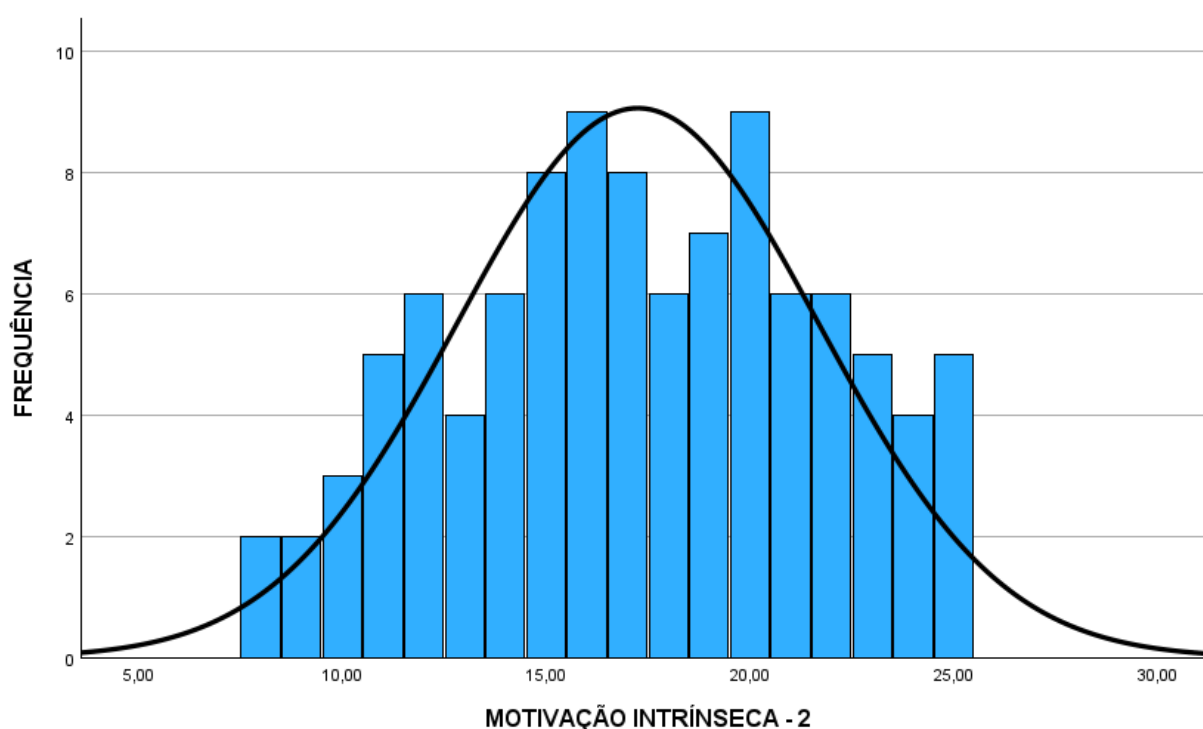
**Figura 20** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 5, Momento 2 – Motivação Intrínseca, a análise apresentou uma pontuação média de 17,25 pontos ( $DP=4,45$ ), com pontuação mínima de 8 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 55,4% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados intrinsecamente. A Figura 21, da Motivação Intrínseca, demonstra a distribuição dos índices para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

**Figura 21** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Intrínseca

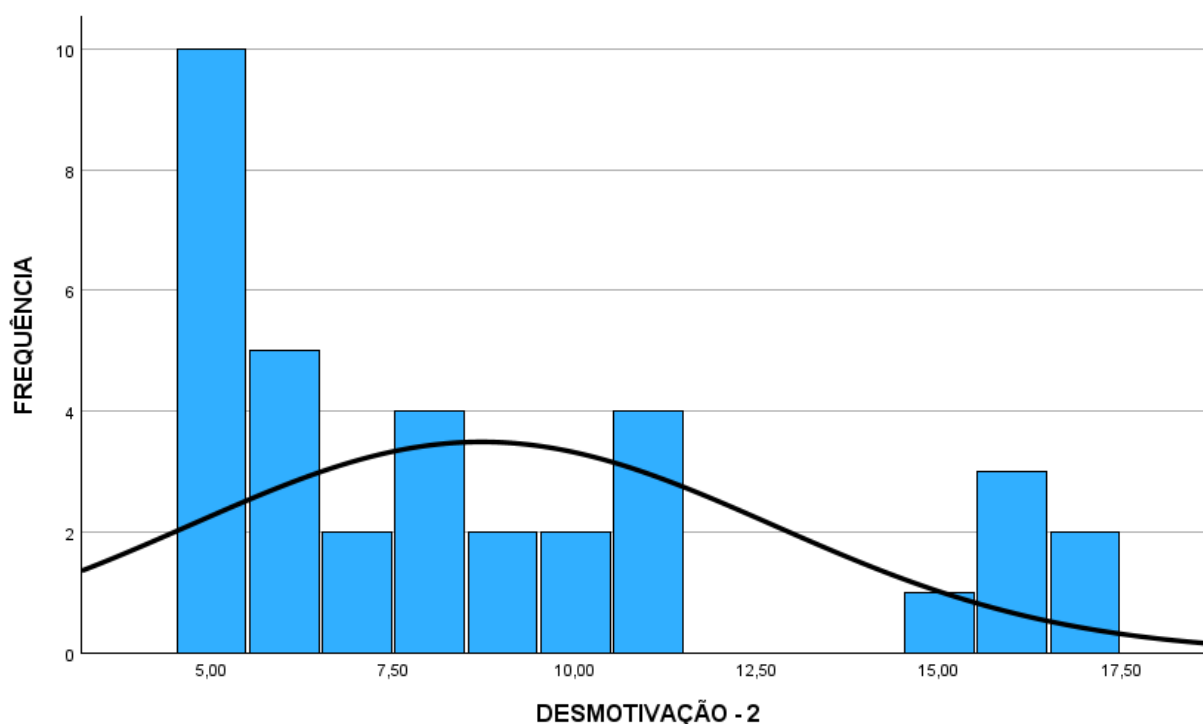


Fonte: o próprio autor

### 5.1.5 Resultados do Momento 2 - *Continuum* de Motivação do Grupo Experimental Pós-Teste

A análise para a Dimensão 1, Momento 2 – Desmotivação apresentou uma pontuação média de 8,71 pontos ( $DP=4,00$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 17 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 65,7% dos estudantes atingiram uma pontuação inferior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se encontra motivada. A Figura 22, da Desmotivação demonstra a distribuição dos índices obtidos para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

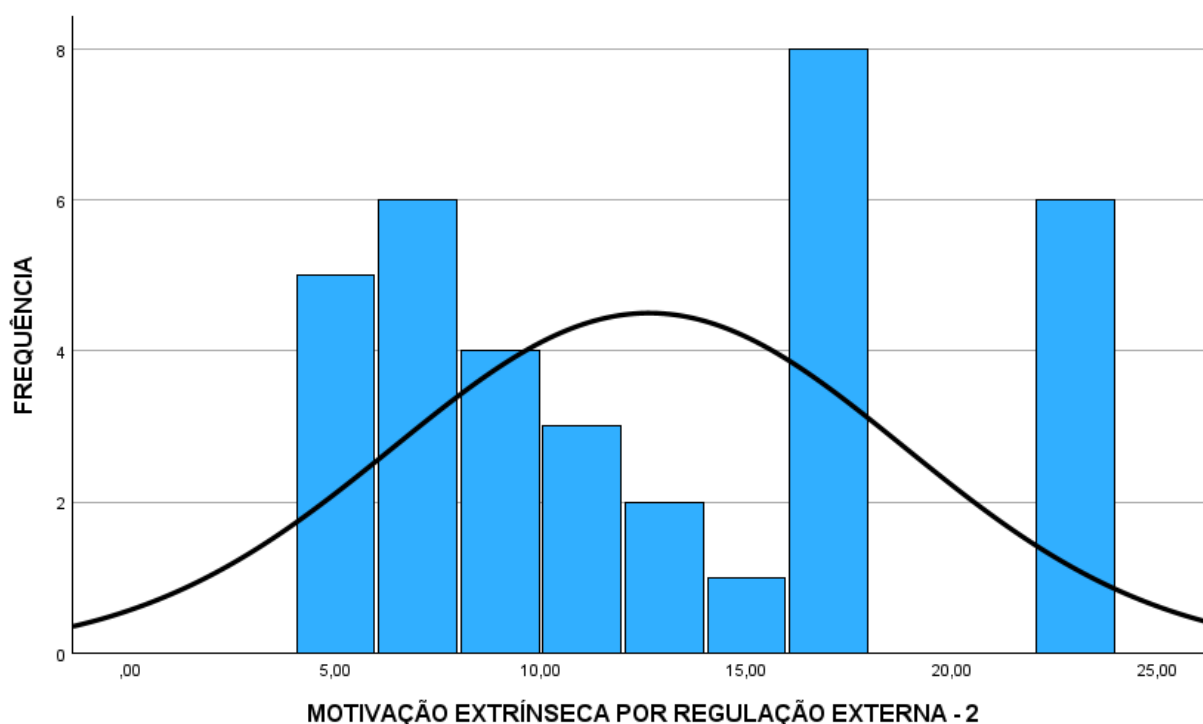
**Figura 22** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Desmotivação



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 2, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa, a análise apresentou uma pontuação média de 12,63 pontos ( $DP=6,20$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 23 pontos. A análise indicou que 57,1% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes apresentam uma Motivação Extrínseca por Regulação Externa. A Figura 23, da Motivação Extrínseca por Regulação Externa, apresenta a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 2 do *continuum* de motivação

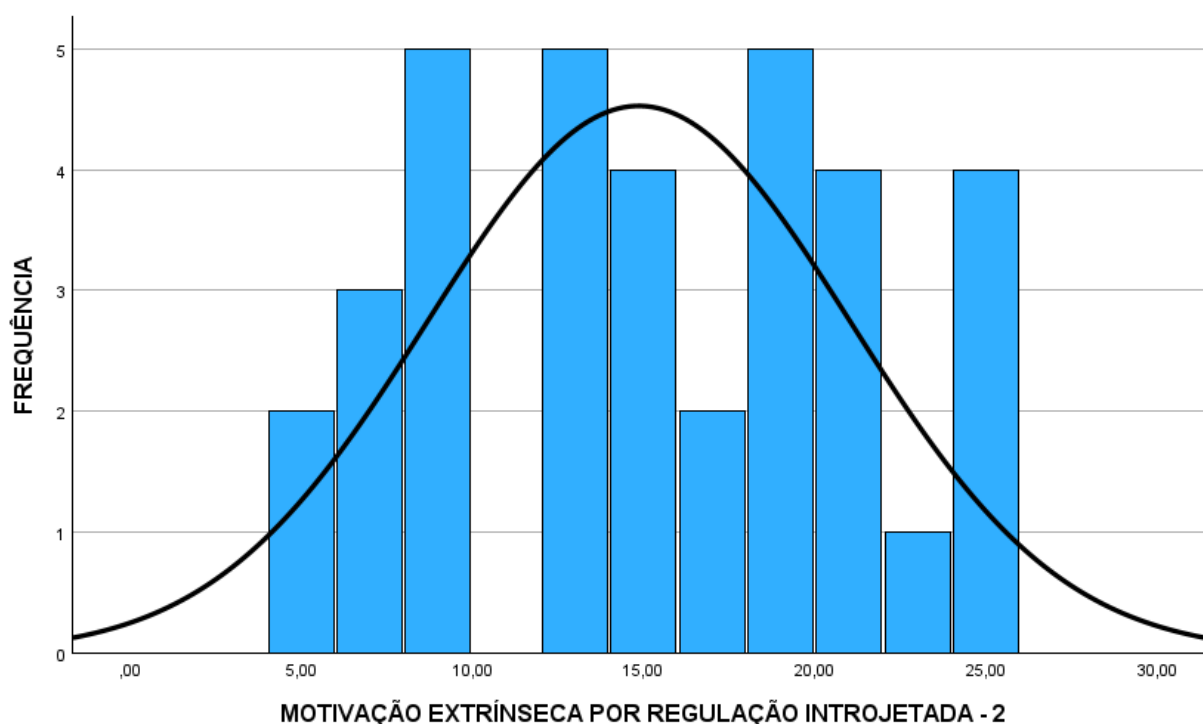
**Figura 23** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa



Fonte: o próprio autor

A análise da Dimensão 3, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada apresentou uma pontuação média de 14,86 pontos ( $DP=6,16$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 25 pontos. Assim, a análise destacou que 54,3% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados externamente por Regulação Introjetada. A Figura 24, da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

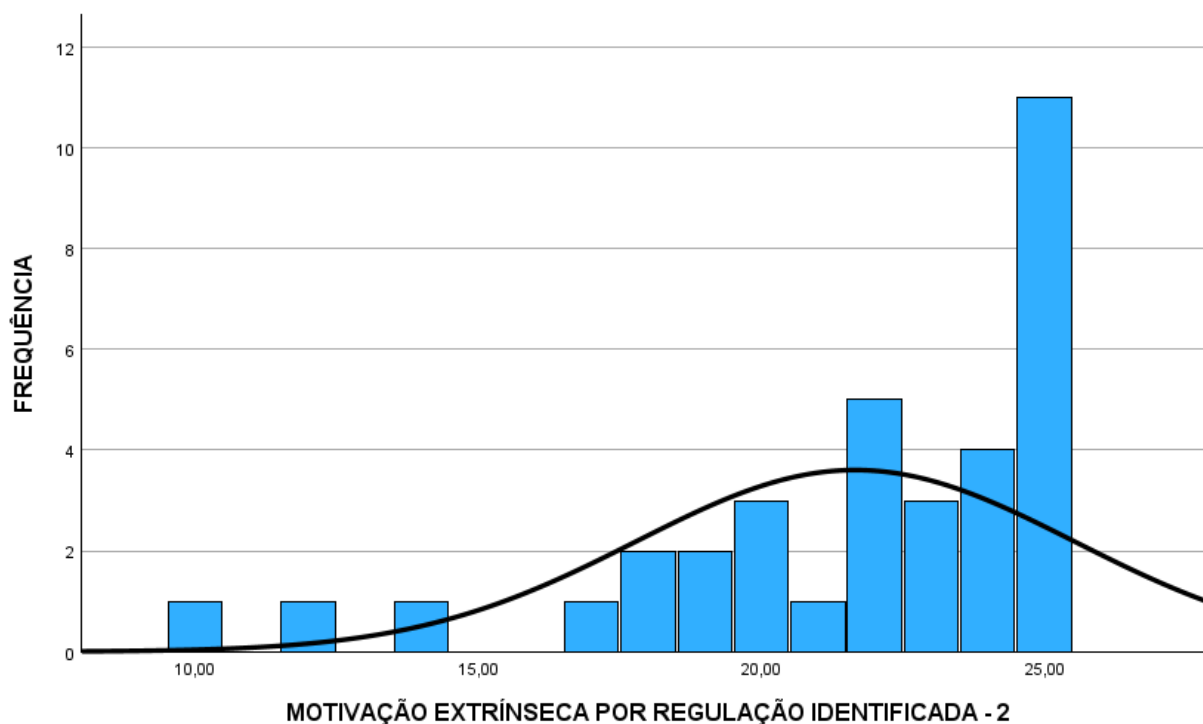
**Figura 24** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada



Fonte: o próprio autor

A análise para a Dimensão 4, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada apresentou pontuação média de 21,66 pontos ( $DP=3,87$ ), com pontuação mínima de 10 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 65,7% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados extrinsecamente por Regulação Identificada. A Figura 25, da Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes ao Momento 2 do *continuum* de motivação.

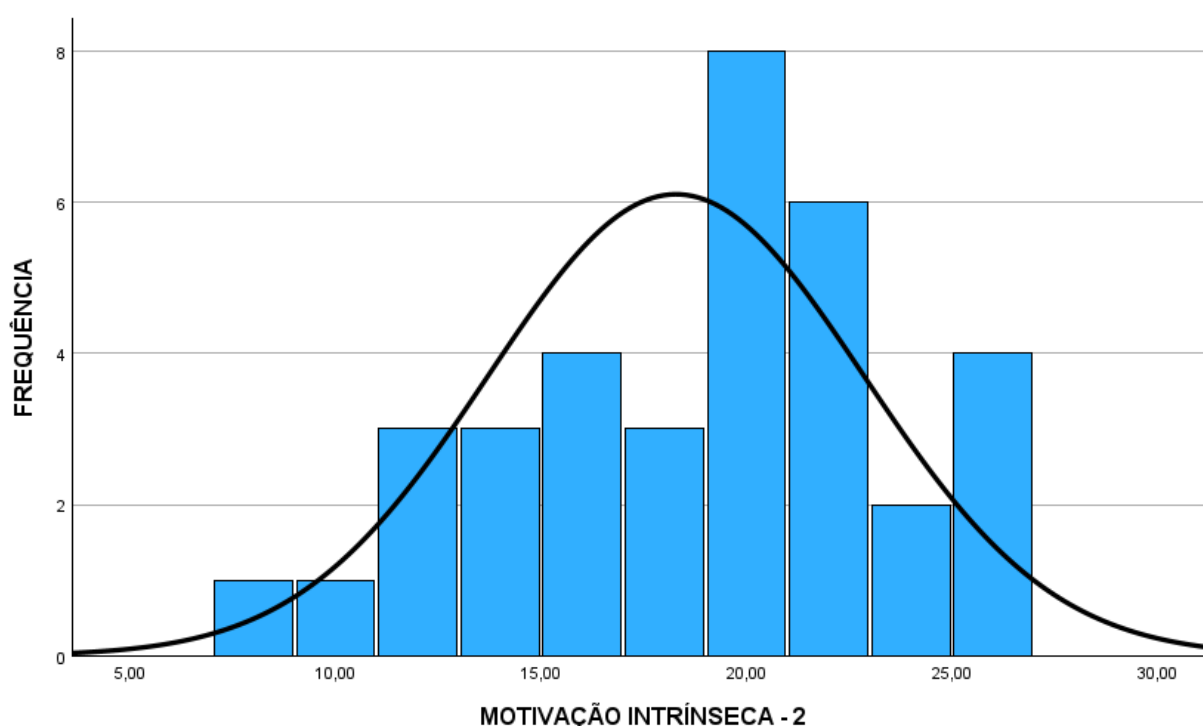
**Figura 25** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 5, Momento 2 – Motivação Intrínseca, a análise apresentou uma pontuação média de 18,29 pontos ( $DP=4,57$ ), com pontuação mínima de 8 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 60,0% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados intrinsecamente. A Figura 26, da Motivação Intrínseca, demonstra a distribuição dos índices para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

**Figura 26** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Intrínseca

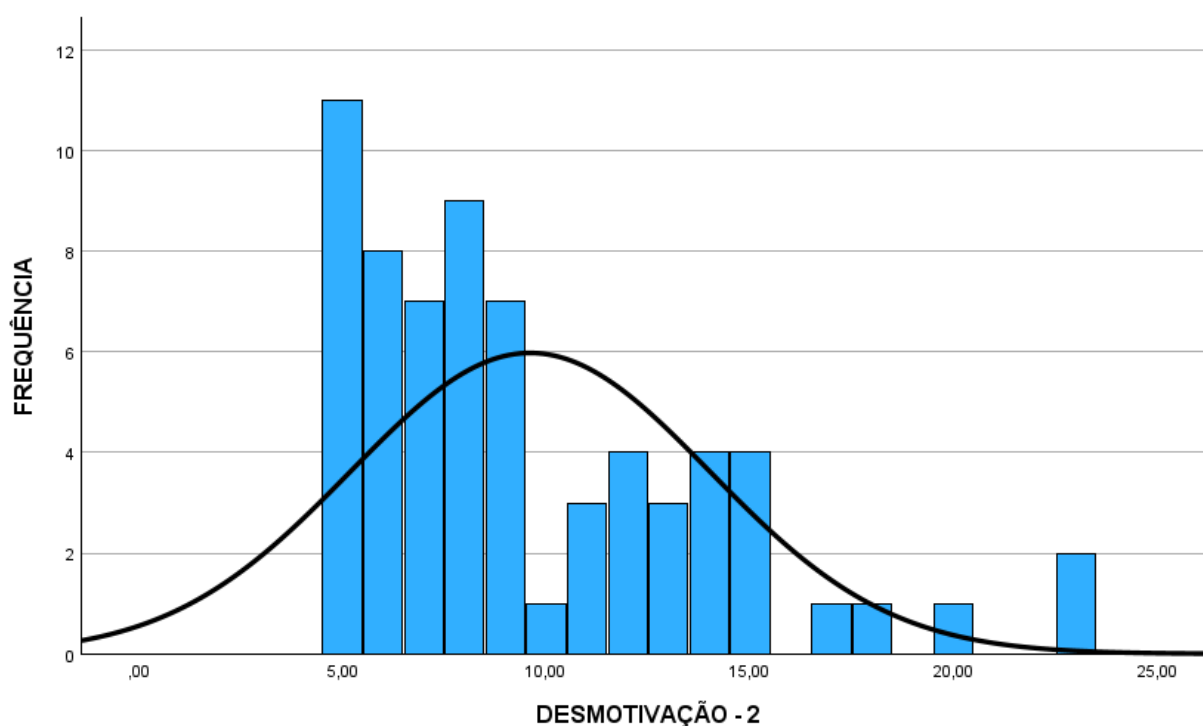


Fonte: o próprio autor

### 5.1.6 Resultados do Momento 2 - *Continuum* de Motivação do Grupo Controle Pós-Teste

A análise para a Dimensão 1, Momento 2 – Desmotivação apresentou uma pontuação média de 9,61 pontos ( $DP=4,40$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 23 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 65,2% dos estudantes atingiram uma pontuação inferior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se encontra motivada. A Figura 27, da Desmotivação demonstra a distribuição dos índices obtidos para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

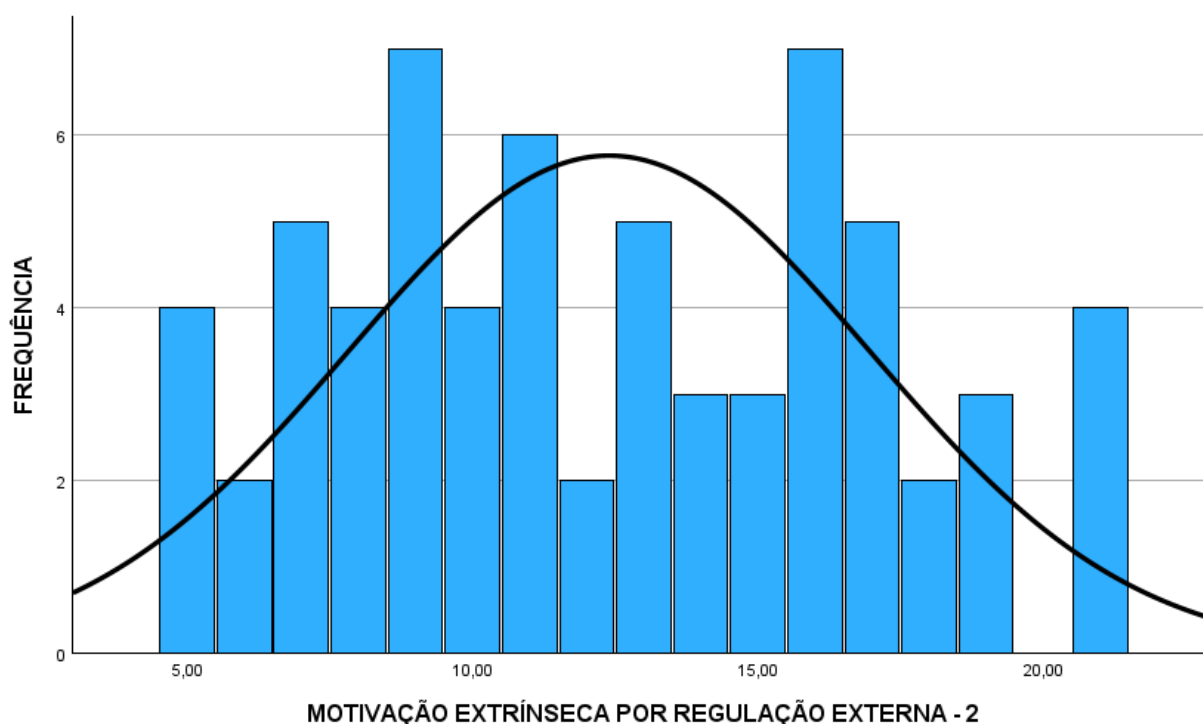
**Figura 27** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Desmotivação



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 2, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa, a análise apresentou uma pontuação média de 12,39 pontos ( $DP=4,57$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 21 pontos. A análise indicou que 51,5% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes apresentam uma Motivação Extrínseca por Regulação Externa. A Figura 28, da Motivação Extrínseca por Regulação Externa, apresenta a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

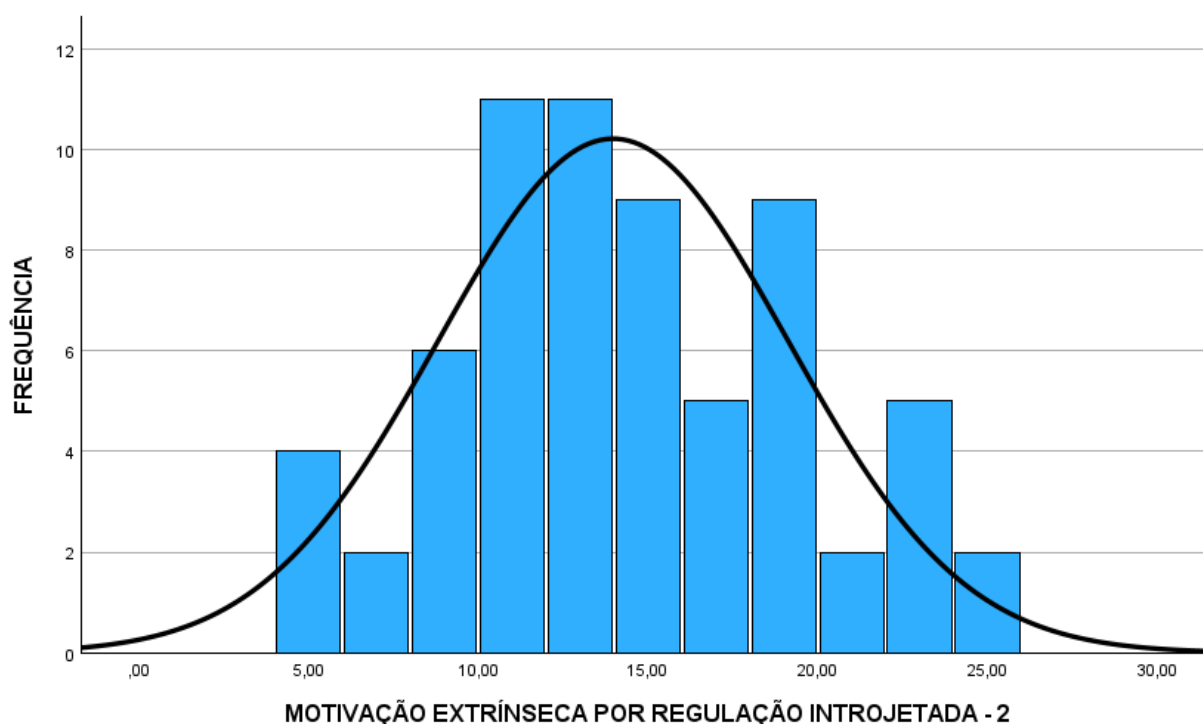
**Figura 28** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Externa



**Fonte:** o próprio autor

A análise da Dimensão 3, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada apresentou uma pontuação média de 13,97 pontos ( $DP=5,15$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 25 pontos. Assim, a análise destacou que 59,1% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados externamente por Regulação Introjetada. A Figura 29, da Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes às pontuações, à frequência ( $n$ ) e ao percentual para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

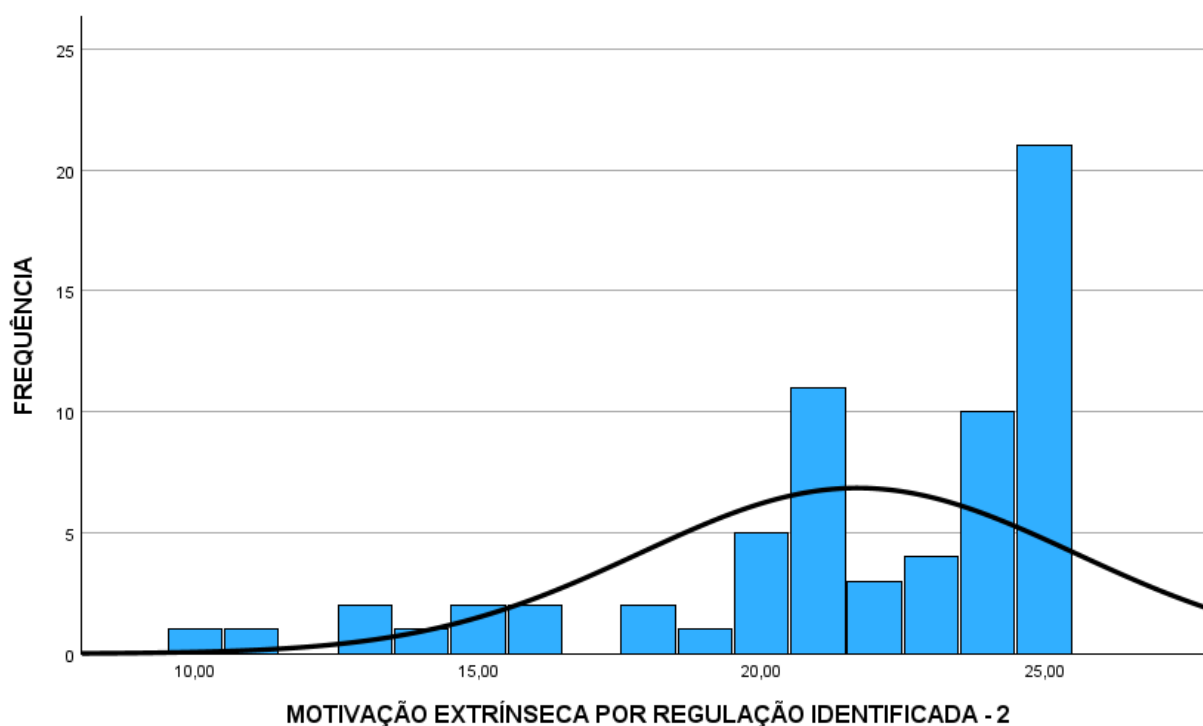
**Figura 29** – Distribuição de frequências ( $n$ ) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada



Fonte: o próprio autor

A análise para a Dimensão 4, Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada apresentou pontuação média de 21,70 pontos ( $DP=3,84$ ), com pontuação mínima de 10 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 57,6% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados extrinsecamente por Regulação Identificada. A Figura 30, da Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, demonstra a distribuição dos índices obtidos referentes ao Momento 2 do *continuum* de motivação.

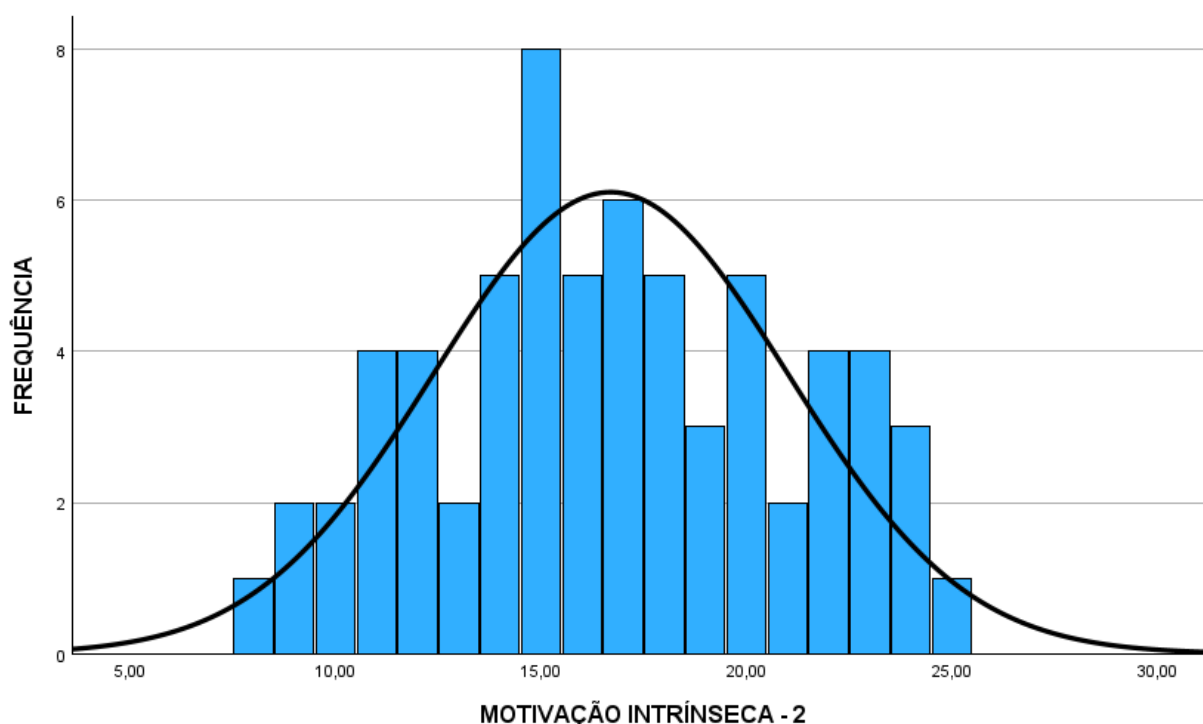
**Figura 30** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Extrínseca por Regulação Identificada



Fonte: o próprio autor

Para a Dimensão 5, Momento 2 – Motivação Intrínseca, a análise apresentou uma pontuação média de 16,70 pontos ( $DP=4,31$ ), com pontuação mínima de 8 e máxima de 25 pontos. A análise destacou que 50,0% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, destacando que a maior parte dos estudantes se encontram motivados intrinsecamente. A Figura 31, da Motivação Intrínseca, demonstra a distribuição dos índices para o Momento 2 do *continuum* de motivação.

**Figura 31** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Motivação Intrínseca



Fonte: o próprio autor

O estudo propôs levantar dados descritivos da escala, demonstrando por meio dos dados que os estudantes do ensino técnico profissional, na sua grande maioria se encontram motivados nos estudos de acordo com as médias de pontuações atingidas. De acordo com os dados da primeira coleta geral (momento 1) no Grupo Controle e Grupo Experimental, os alunos atingiram para a Desmotivação uma média de 8,83 pontos, na Motivação Extrínseca por Regulação Externa uma média de 12,67 pontos, para Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada com média de 12,99 pontos, Motivados Extrinsecamente por Regulação Identificada com média de 22,09 pontos e Motivados Intrinsecamente com média de 17,88 pontos. Na segunda coleta geral (momento 2) os participantes dos dois grupos (GC e GE), alcançaram uma pontuação média de 9,30 pontos para Desmotivação, média de 12,47 pontos para Motivação Extrínseca por Regulação Externa, média de 14,28 pontos para Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, média de 21,68 pontos na Motivação Extrínseca por Regulação Identificada e média de 17,25 pontos na Motivação Intrínseca, conforme detalhamento na Tabela 1.

**Tabela 1** – Resultados da Amostra Geral da Motivação para aprender

GRUPO GERAL	MOMENTO	MOMENTO	$d$ de Cohen
	1 PRÉ TESTE (MÉDIA)	2 PÓS- TESTE (MÉDIA)	
Desmotivação	8,83 pontos	9,30 pontos	0,11
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	12,67 pontos	12,47 pontos	0,04
Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	12,99 pontos	14,28 pontos	0,24
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	22,09 pontos	21,68 pontos	0,11
Motivação Intrínseca	17,88 pontos	17,25 pontos	0,14

**Fonte:** o próprio autor

No pré-teste do Grupo Experimental com 41 estudantes, para o Momento 1, os estudantes obtiveram uma pontuação média na Desmotivação de 8,51 pontos, para Motivação Extrínseca por Regulação Externa média de 12,02 pontos, na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada de 12,76 pontos, para Motivação Extrínseca por Regulação Identificada de 22,76 pontos e na Motivação Intrínseca de 19,05 pontos. Após a realização das 15 intervenções (aulas de Educação Física), no pós-teste realizado com 35 estudantes, para o Momento 2, obteve-se uma pontuação média de 8,71 para a Desmotivação, 12,63 pontos de média para a Motivação por Regulação Externa, média de 14,86 pontos para Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, 21,66 pontos de média para Motivação Extrínseca por Regulação Identificada e média de 18,29 pontos para a Motivação Intrínseca, conforme a Tabela 2 a seguir.

**Tabela 2** – Resultado da Amostra do Grupo Experimental da Motivação para aprender

GRUPO EXPERIMENTAL	MOMENTO	MOMENTO	<i>d</i> de Cohen
	1 PRÉ TESTE (MÉDIA)	2 PÓS- TESTE (MÉDIA)	
Desmotivação	8,51 pontos	8,71 pontos	0,04
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	12,02 pontos	12,63 pontos	0,10
Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	12,76 pontos	14,86 pontos	0,36
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	22,76 pontos	21,66 pontos	0,32
Motivação Intrínseca	19,05 pontos	18,29 pontos	0,17

**Fonte:** o próprio autor

No pré-teste do Grupo Controle com 203 estudantes, no Momento 1 obteve-se para a Desmotivação a média de 8,89 pontos, para a Motivação Extrínseca por Regulação Externa uma média de 12,80 pontos, na Motivação Extrínseca por

Regulação Introjetada uma média de 13,03 pontos, para Motivação Extrínseca por Regulação Identificada a média de 21,96 pontos e para a Motivação Intrínseca uma média de 17,64 pontos. No pós-teste do Grupo Controle foram selecionados de forma aleatória 66 estudantes consistindo no Momento 2 que, para a Desmotivação apontou uma média de 9,61 pontos, na Motivação Extrínseca por Regulação Externa uma média de 12,39 pontos, para a Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada média de 13,97 pontos, para Motivação Extrínseca por Regulação Identificada uma média de 21,70 pontos e na Motivação Intrínseca média de 16,70 pontos, detalhados na Tabela 3.

**Tabela 3** – Resultado da Amostra do Grupo Controle da Motivação para aprender

GRUPO CONTROLE	MOMENTO	MOMENTO	<i>d</i> de Cohen
	1 PRÉ TESTE (MÉDIA)	2 PÓS- TESTE (MÉDIA)	
Desmotivação	8,89 pontos	9,61 pontos	0,18
Motivação Extrínseca por Regulação Externa	12,80 pontos	12,39 pontos	0,09
Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada	13,03 pontos	13,97 pontos	0,18
Motivação Extrínseca por Regulação Identificada	21,96 pontos	21,70 pontos	0,07
Motivação Intrínseca	17,64 pontos	16,70 pontos	0,21

**Fonte:** o próprio autor

## 5.2 AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM

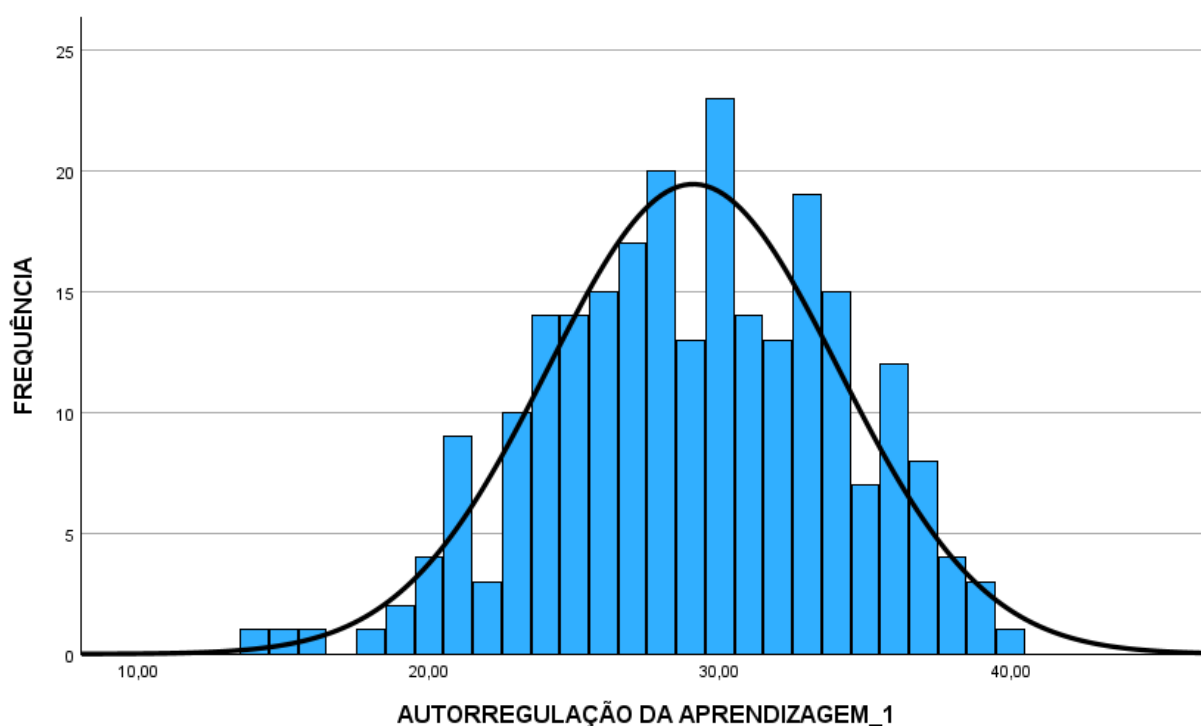
Em relação ao primeiro objetivo específico, qual seja, investigar a Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar dos alunos matriculados no Ensino Médio, foi empregada a estatística descritiva (média, desvio padrão, pontuações, máxima e mínima e dados percentuais), no Grupo Experimental e Grupo Controle da instituição.

A seguir, se apresentam os dados da testagem dos estudantes para o questionário Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA, de Rosário *et al.* (2007), adaptado ao contexto brasileiro por Polydoro, Rosário, Sampaio e Freitas (2011), excluindo-se um item do inventário por meio da análise de fatores, agrupando-se em oito itens num único fator e pela análise psicométrica, sendo seu índice total agora dividido por oito itens, este por sua vez, aplicado aos estudantes do Ensino Médio e Técnico da Rede Pública Federal, organizados por Momento 1, Grupo Geral, Grupo Experimental e Grupo Controle pré-intervenções na primeira testagem, no Momento 2, Grupo Geral, Grupo Experimental e Grupo Controle pós-intervenções em segunda testagem. Posteriormente a Tabela 4 mostra uma síntese dos resultados da Amostra Geral, Amostra do Grupo Experimental e Amostra do Grupo Controle.

### 5.2.1 Resultados do Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Geral Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Geral pré-teste, apresentou uma pontuação média de 29,08 pontos ( $DP=5,00$ ), com pontuação mínima de 14 e máxima de 40 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 53,9% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se percebe autorregulada. A Figura 32, da Autorregulação da Aprendizagem corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 32** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Geral

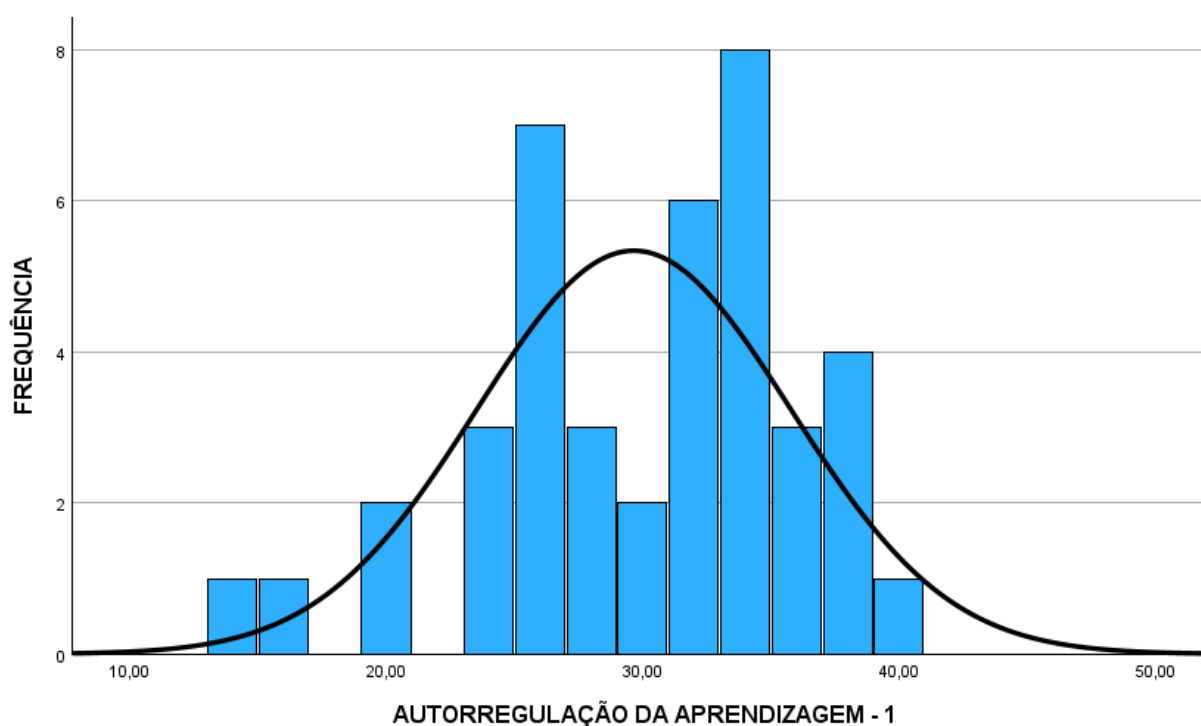


Fonte: o próprio autor

### 5.2.2 Resultados do Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Experimental Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Experimental pré-teste, apresentou uma pontuação média de 29,66 pontos ( $DP=6,12$ ), com pontuação mínima de 14 e máxima de 40 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 58,6% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se percebe autorregulada. A Figura 33, da Autorregulação da Aprendizagem corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 33** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Experimental

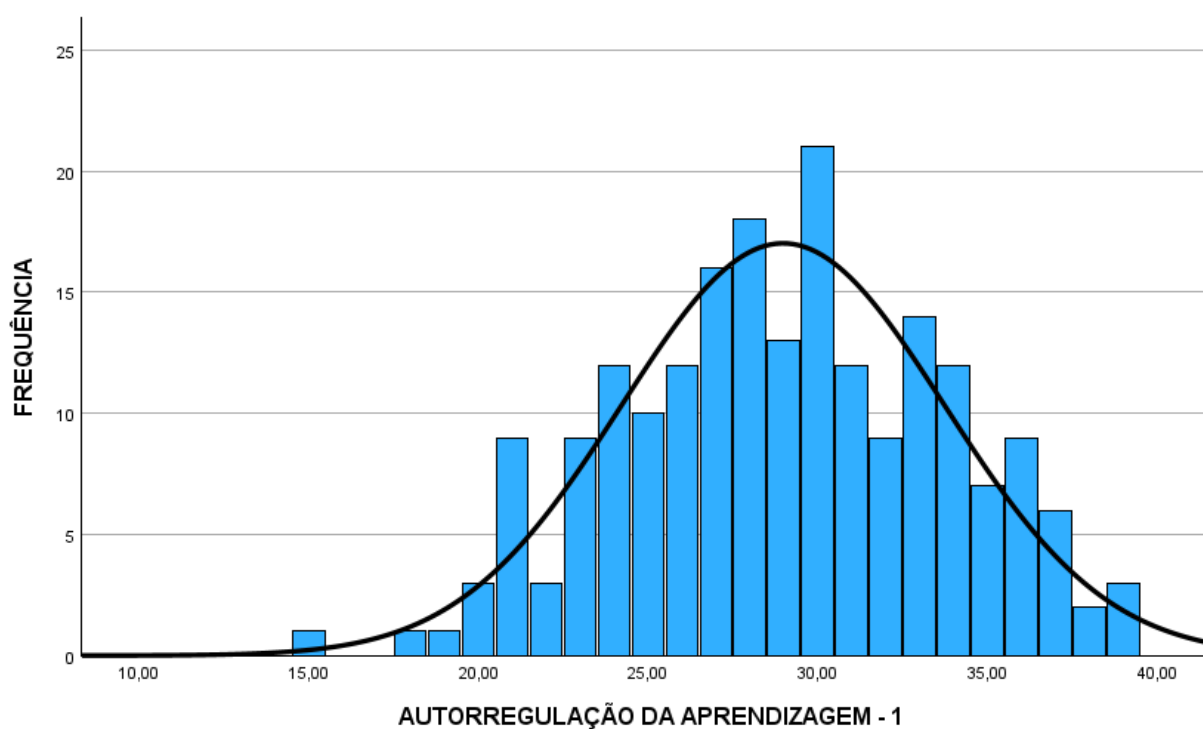


Fonte: o próprio autor

### 5.2.3 Resultados do Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Controle Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Controle pré-teste, apresentou uma pontuação média de 28,97 pontos ( $DP=4,76$ ), com pontuação mínima de 15 e máxima de 39 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 53,1% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se percebe autorregulada. A Figura 34, da Autorregulação da Aprendizagem corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 34** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Controle

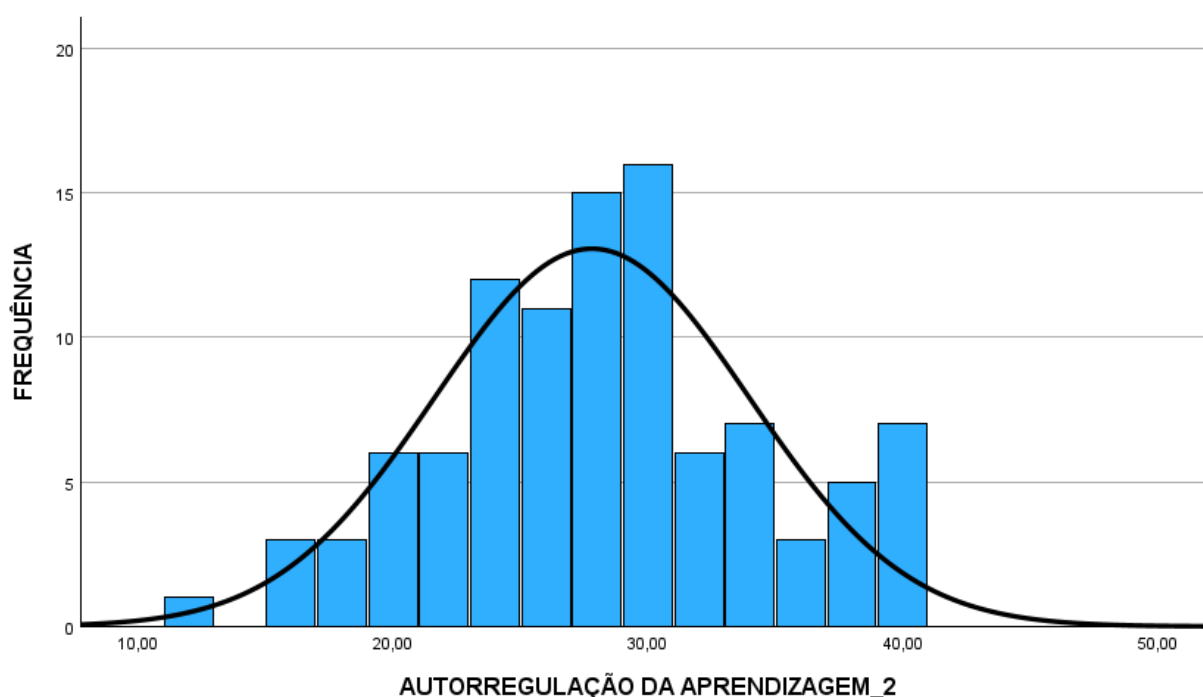


Fonte: próprio autor

#### 5.2.4 Resultados do Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Geral Pós-Teste

A análise para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Geral pós-teste, apresentou uma pontuação média de 27,80 pontos ( $DP=6,16$ ), com pontuação mínima de 12 e máxima de 40 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 53,7% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se percebe autorregulada. A Figura 35, da Autorregulação da Aprendizagem corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 35** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Geral

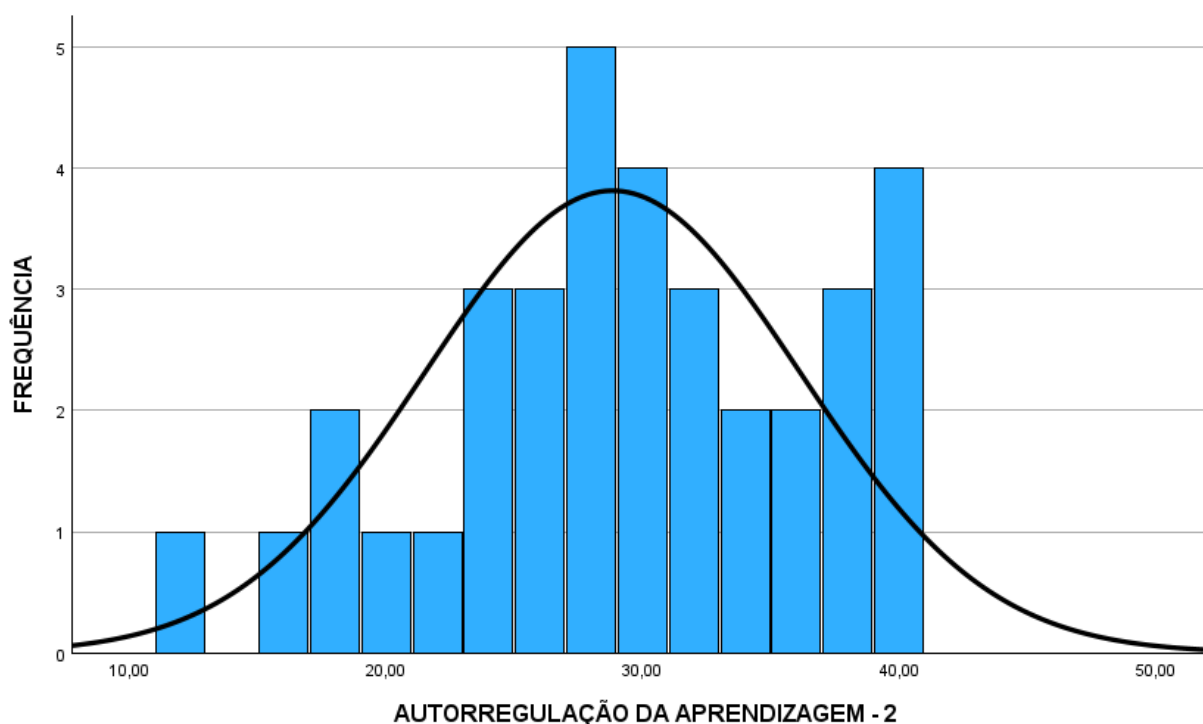


Fonte: o próprio autor

### 5.2.5 Resultados do Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Experimental Pós-Teste

A análise para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Experimental pós-teste apresentou uma pontuação média de 28,83 pontos ( $DP=7,32$ ), com pontuação mínima de 12 e máxima de 40 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 51,6% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se percebe autorregulada. A Figura 36, da Autorregulação da Aprendizagem corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 36** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Experimental

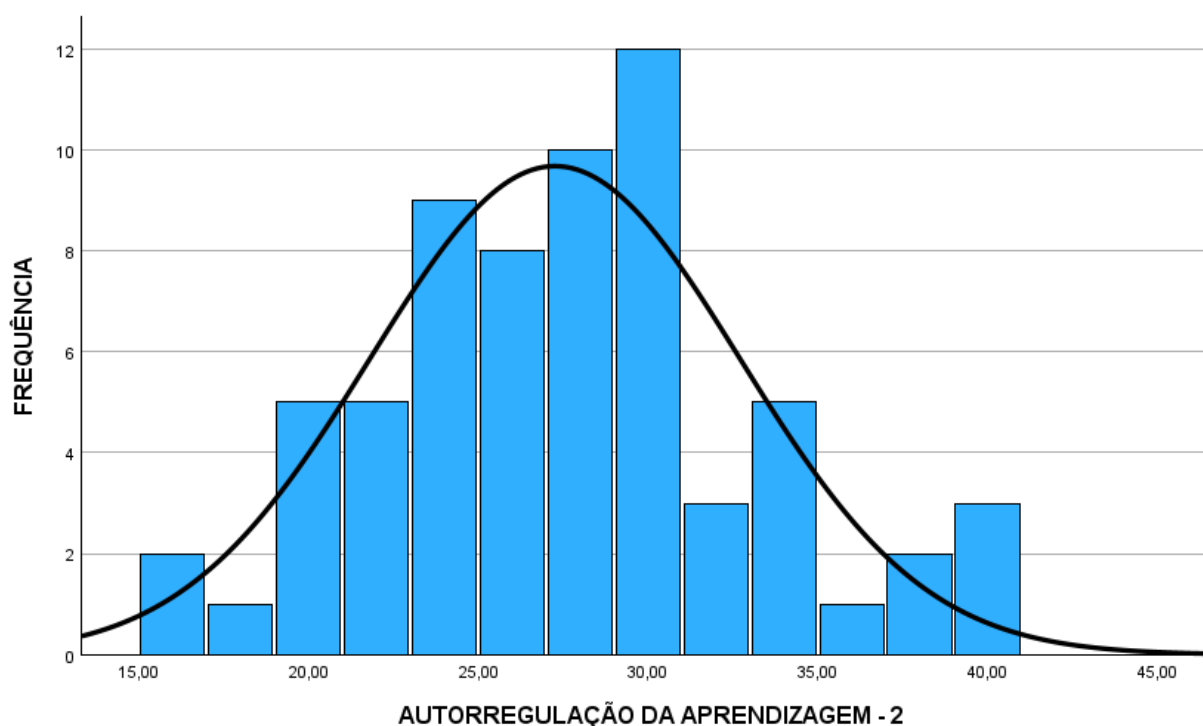


Fonte: o próprio autor

### 5.2.6 Resultados do Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Controle Pós-Teste

A análise para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem do Grupo Controle pós-teste, apresentou uma pontuação média de 27,26 pontos ( $DP=5,44$ ), com pontuação mínima de 16 e máxima de 39 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 54,2% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes se percebe autorregulada. A Figura 37, da Autorregulação da Aprendizagem corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 37** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autorregulação da Aprendizagem – Grupo Controle



**Fonte:** o próprio autor

A pesquisa buscou obter por meio do levantamento dos dados descritivos da escala, que os alunos do ensino técnico profissional, no geral, estão autorregulados nos estudos de acordo com as médias de pontuações obtidas. Os dados da primeira coleta (momento 1) pré-teste para o Grupo Geral, Grupo Controle e Grupo Experimental são os seguintes para a Autorregulação da Aprendizagem. Os

alunos atingiram para o Grupo Geral uma média de 29,08 pontos, após o desmembramento no Grupo Experimental uma média de 29,66 pontos e para o Grupo Controle 28,97 pontos. Na segunda coleta de dados (momento 2) pós-teste para o Grupo Geral, Grupo Experimental e Grupo Controle para o constructo Autorregulação da Aprendizagem os alunos atingiram para o Grupo Geral uma média de 27,80 pontos, após o desmembramento para o Grupo Experimental uma média de 28,83 pontos e para o Grupo Controle uma média de 27,26 pontos, conforme detalhamento na Tabela 4.

**Tabela 4 – Resultado da Amostra Geral da Autorregulação da Aprendizagem**

AUTORREGULAÇÃO DA APRENDIZAGEM	MOMENTO	MOMENTO	d de Cohen
	1 PRÉ- TESTE (MÉDIA)	2 PÓS- TESTE (MÉDIA)	
Grupo Geral	29,08 pontos	27,80 pontos	0,22
Grupo Experimental	29,66 pontos	28,83 pontos	0,12
Grupo Controle	28,97 pontos	27,26 pontos	0,33

**Fonte:** o próprio autor

Desse modo, em relação à análise dos dados da estrutura interna da Autorregulação da Aprendizagem, evidenciadas no presente estudo, o resultado foi significativo e demonstra ser um instrumento eficaz que oferece a oportunidade de identificar e conhecer as fases cíclicas da Autorregulação da Aprendizagem, que consistem em planejamento, execução e verificação. Por essa razão, por meio desse instrumento, há a probabilidade de verificar essas fases e as estratégias utilizadas pelos alunos, com base nos resultados, desenvolver e planejar estratégias de ensino que superem os anseios dos estudantes do Ensino Médio, na busca dos seus objetivos educacionais.

### 5.3 AUTOCONCEITO

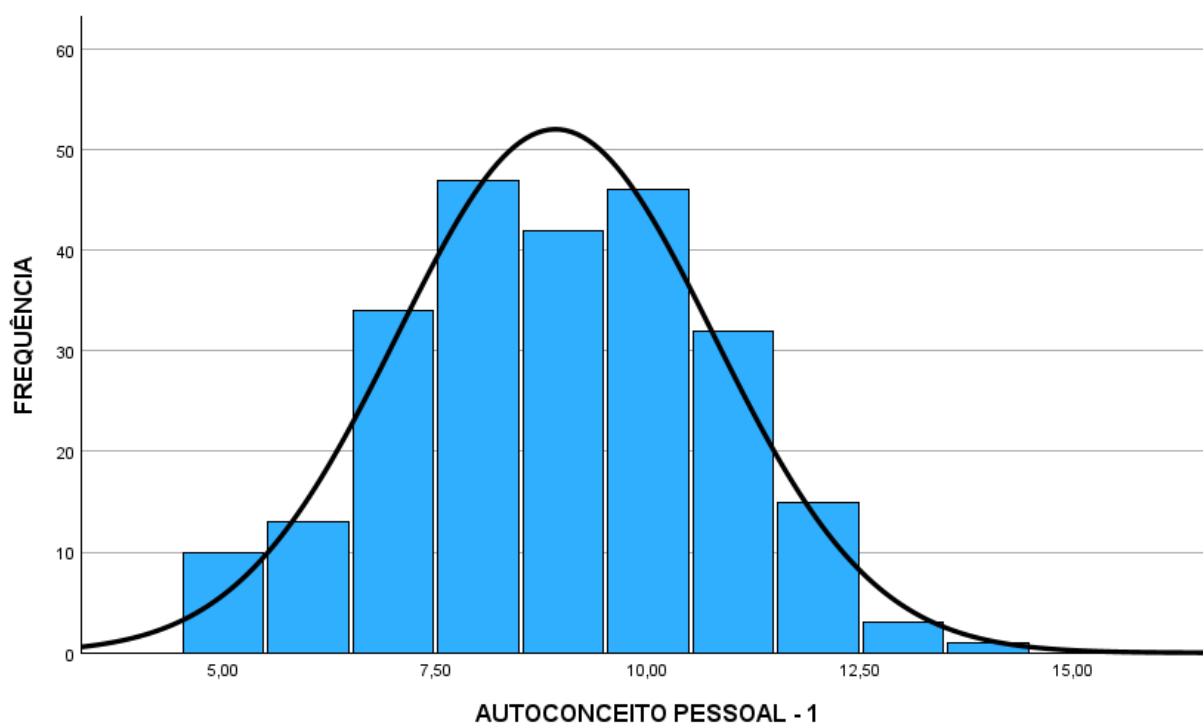
Em relação ao primeiro objetivo específico, qual seja, investigar a Motivação para aprender, a Autorregulação da Aprendizagem e o Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar dos alunos do Ensino Médio e suas inter-relações, foi empregada a estatística descritiva (média, desvio padrão, pontuações, máxima e mínima e dados percentuais), no Grupo Experimental e Grupo Controle da instituição. Cabe elucidar que a referida escala é de uso privativo do psicólogo, contudo os estudos de validade vencidos, mas que para pesquisas e investigações científicas sem finalidade diagnóstica pode ser usado, assim sendo, a presente pesquisa foi assistida por uma psicóloga.

A seguir, apresentam-se os dados da testagem dos estudantes para a escala de Autoconceito Infante Juvenil - EAC-IJ, um teste psicológico validado por Sisto e Martinelli (2004), que possui uma estrutura psicométrica e de autorrelato, destinado à investigação de elementos pertinentes ao autoconceito em crianças e adolescentes (Braz; Castro, 2016). Esse instrumento está organizado contendo 20 questões, cujas as respostas variam de “( ) Sempre”, “( ) Às vezes” ou “( ) Nunca” e está dividido em quatro subescalas, pessoal, social, escolar e familiar, este por sua vez, aplicado aos estudantes do Ensino Médio e Técnico da Rede Pública Federal, organizados por Momento 1, Grupo Geral, Grupo Experimental e Grupo Controle pré-intervenções na primeira testagem, no Momento 2, Grupo Geral, Grupo Experimental e Grupo Controle pós-intervenções em segunda testagem. Posteriormente as tabelas 5, 6 e 7 mostram uma síntese dos resultados da Amostra Geral, Amostra do Grupo Experimental e Amostra do Grupo Controle. Vale salientar que o Autoconceito possui um número diferente de itens no inventário, Autoconceito Pessoal, 5 itens, Autoconceito Social, 6 itens, Autoconceito Escolar, 5 itens e Autoconceito Familiar, 4 itens. Para tanto, foi feita uma média ponderada por item para saber em qual dimensão foi a mais pontuada.

### 5.3.1 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Geral Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Geral pré-teste, apresentou uma pontuação média de 8,90 pontos ( $DP=1,86$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 14 pontos. O Inventário de Autoconceito Pessoal possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 1,78 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 57,20% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Pessoal. A Figura 38, do Autoconceito Pessoal, corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 38** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal – Grupo Geral

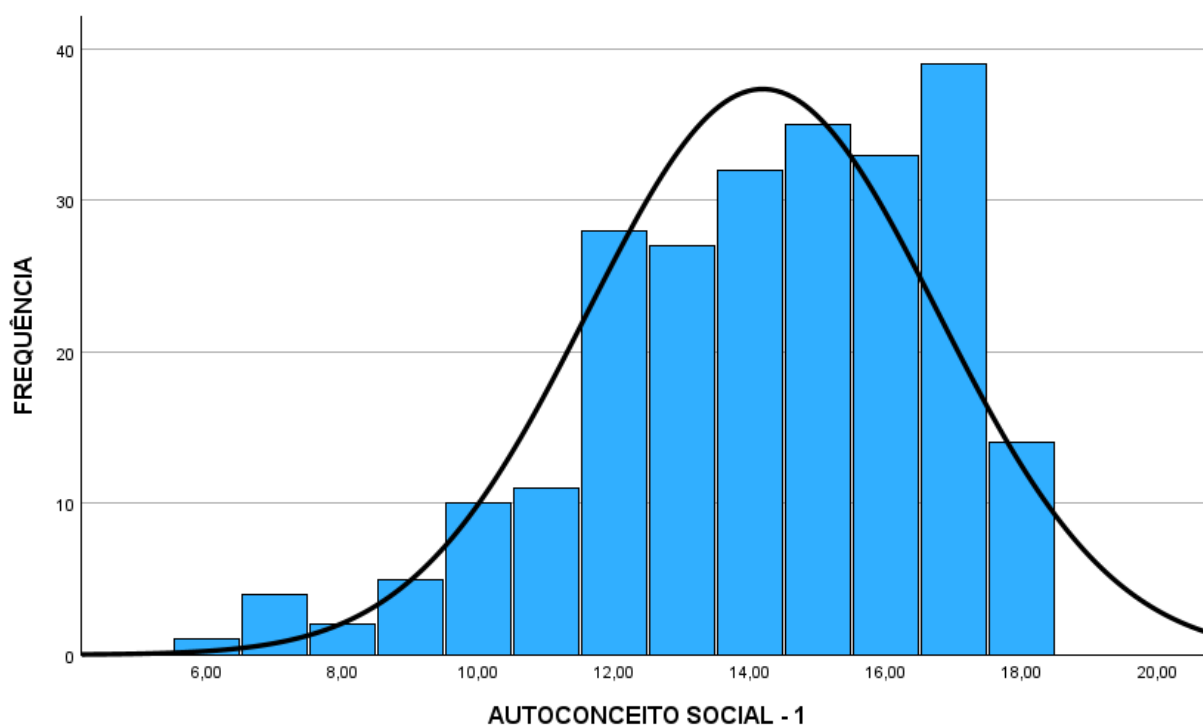


Fonte: o próprio autor

### 5.3.2 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Geral Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Geral pré-teste, apresentou uma pontuação média de 14,19 pontos ( $DP=2,57$ ), com pontuação mínima de 6 e máxima de 18 pontos. O Inventário de Autoconceito Social possui 6 itens, portanto a média ponderada foi de 2,36 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 64,56% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Social. A Figura 39, do Autoconceito Social corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 39** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Social – Grupo Geral

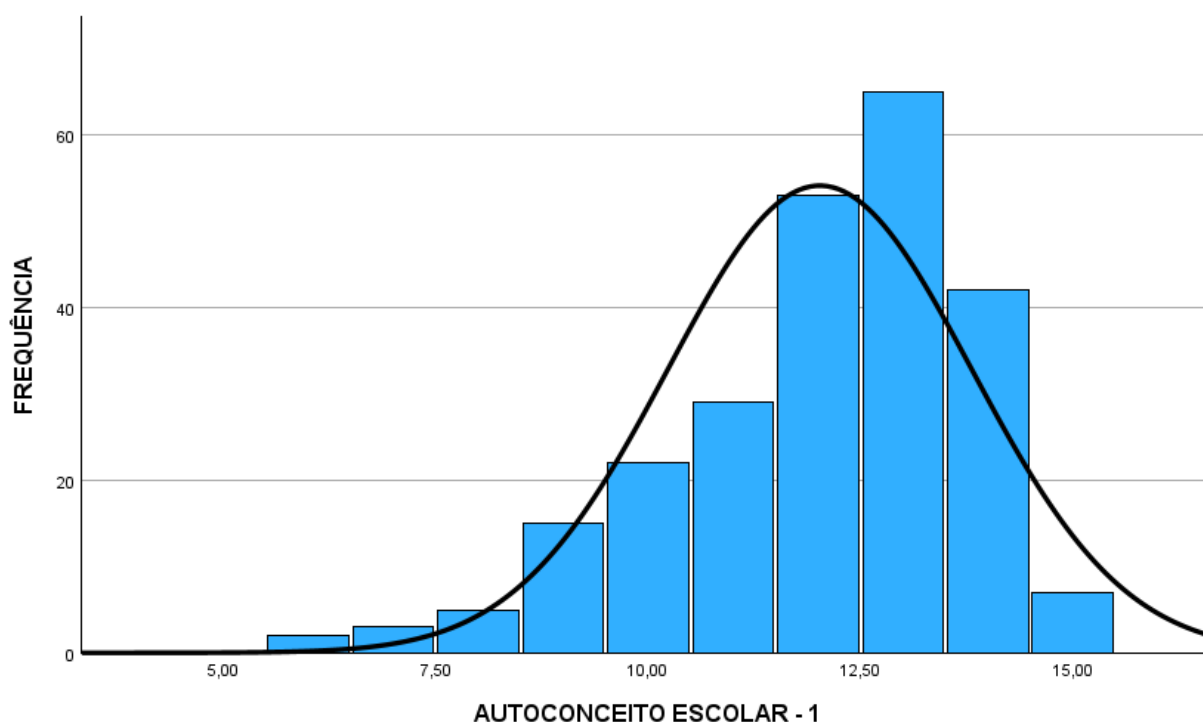


Fonte: o próprio autor

### 5.3.3 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Geral Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Geral pré-teste, apresentou uma pontuação média de 12,02 pontos ( $DP=1,79$ ), com pontuação mínima de 6 e máxima de 15 pontos. O Inventário de Autoconceito Escolar possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 2,40 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 68,72% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Escolar. A Figura 40, do Autoconceito Escolar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 40** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Escolar – Grupo Geral

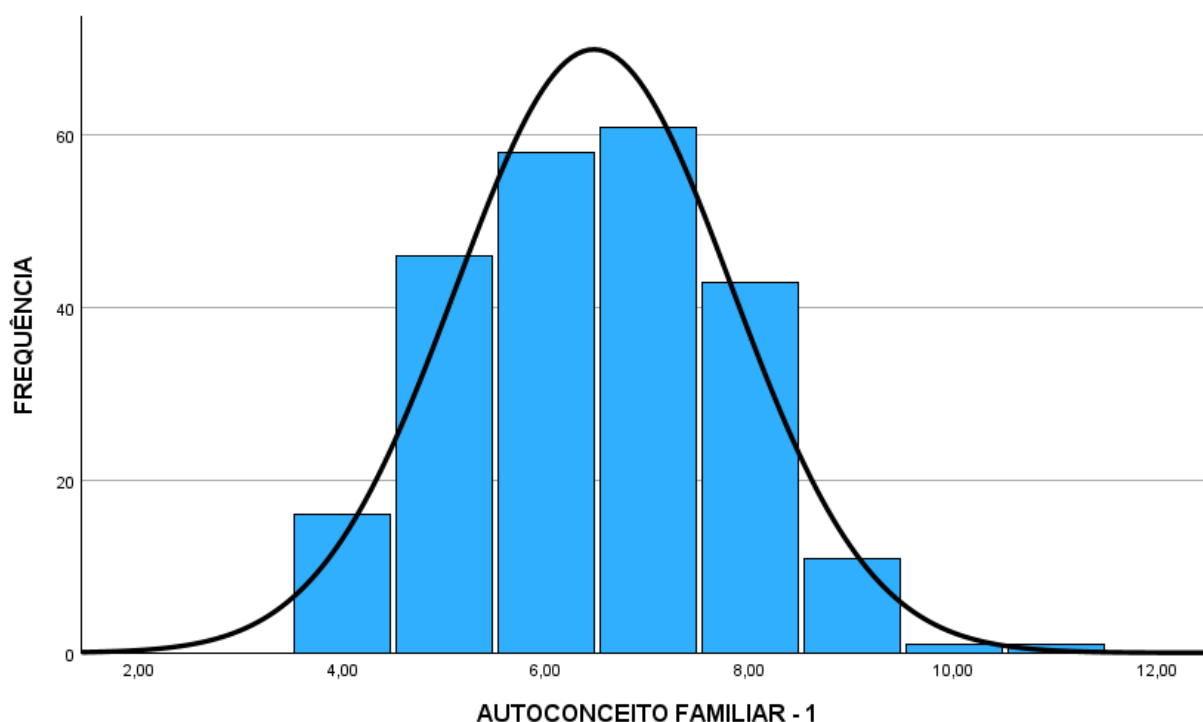


Fonte: o próprio autor

### 5.3.4 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Geral Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Geral pré-teste, apresentou uma pontuação média de 6,47 pontos ( $DP=1,35$ ), com pontuação mínima de 4 e máxima de 11 pontos. O Inventário de Autoconceito Familiar possui 4 itens, portanto a média ponderada foi de 1,62 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 73,84% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Familiar. A Figura 41, do Autoconceito Familiar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 41** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Familiar – Grupo Geral

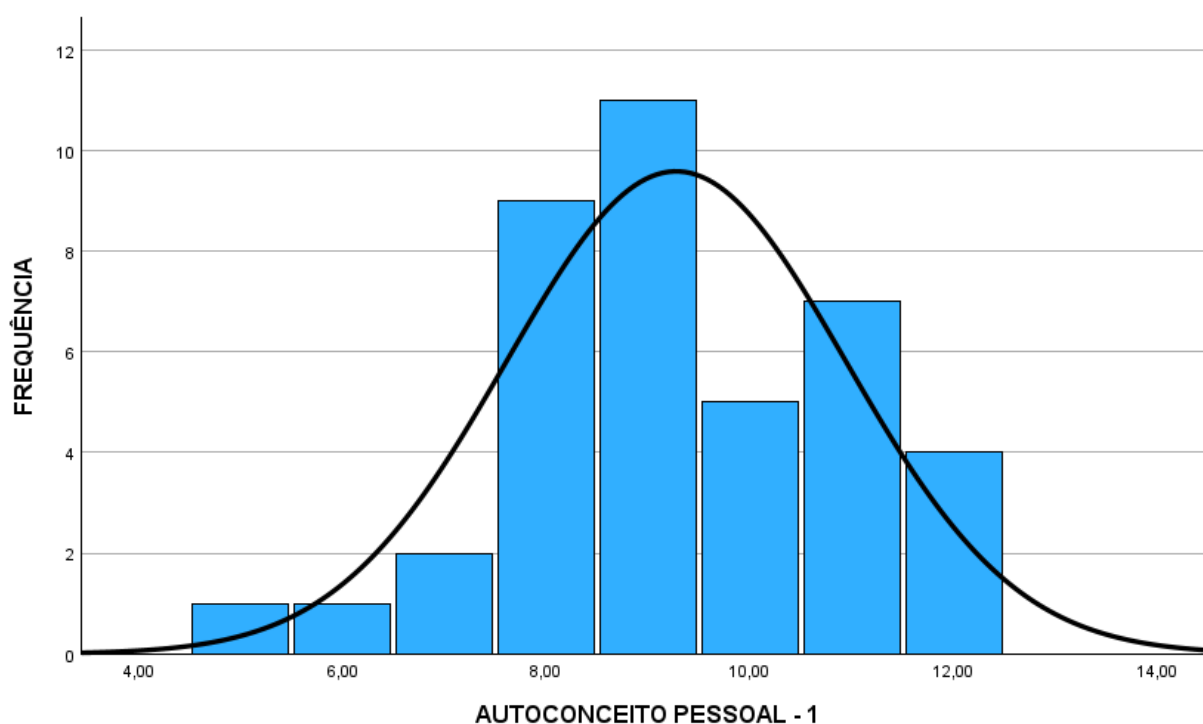


Fonte: o próprio autor

### 5.3.5 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Experimental Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Experimental pré-teste, apresentou uma pontuação média de 9,27 pontos ( $DP=1,66$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 12 pontos. O Inventário de Autoconceito Pessoal possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 1,85 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 67,50% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Pessoal. A Figura 42, do Autoconceito Pessoal corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 42** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal – Grupo Experimental

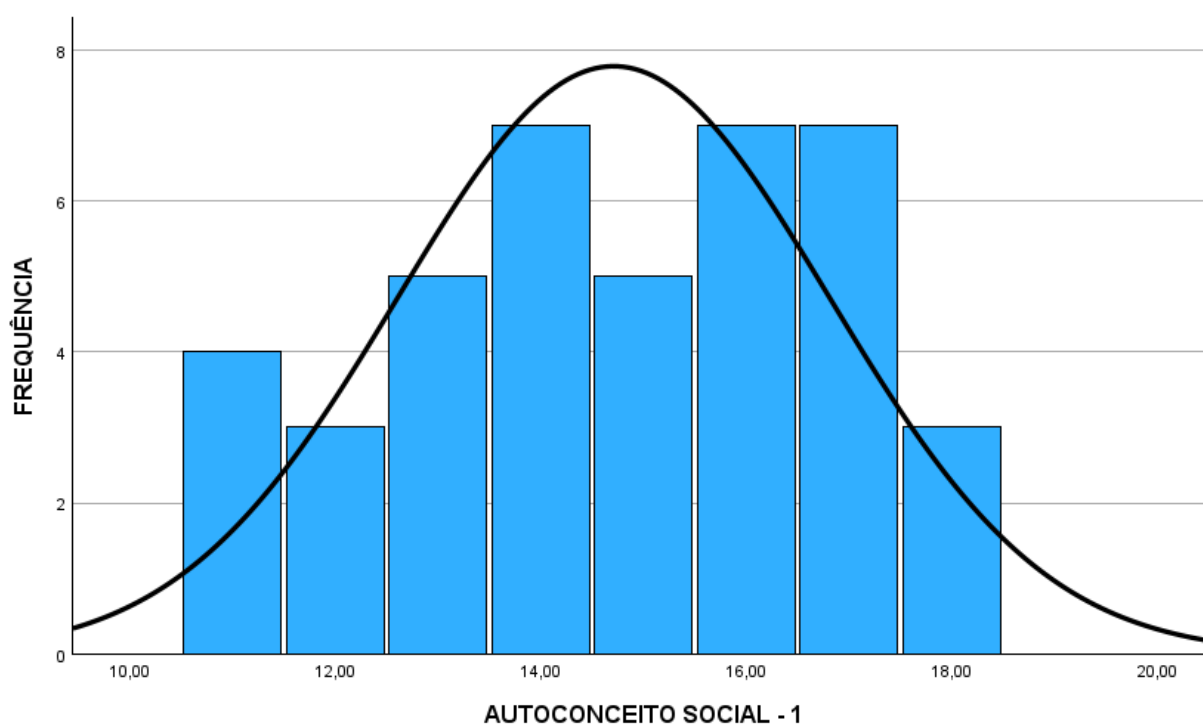


Fonte: o próprio autor

### 5.3.6 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Experimental Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Experimental pré-teste, apresentou uma pontuação média de 14,71 pontos ( $DP=2,10$ ), com pontuação mínima de 11 e máxima de 18 pontos. O Inventário de Autoconceito Social possui 6 itens, portanto a média ponderada foi de 2,45 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 53,66% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Social. A Figura 43, do Autoconceito Social corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 43** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Social – Grupo Experimental

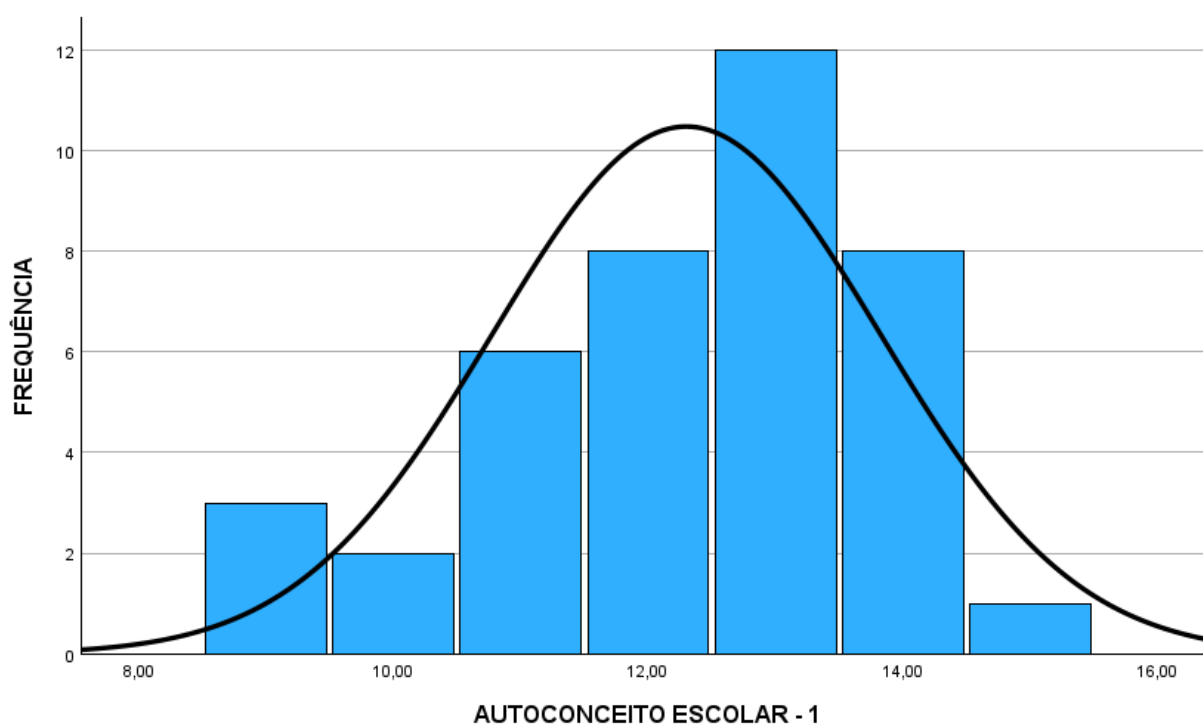


Fonte: o próprio autor

### 5.3.7 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Experimental Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Experimental pré-teste, apresentou uma pontuação média de 12,30 pontos ( $DP=1,52$ ), com pontuação mínima de 9 e máxima de 15 pontos. O Inventário de Autoconceito Escolar possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 2,46 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 72,50% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Escolar. A Figura 44, do Autoconceito Escolar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 44** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Escolar – Grupo Experimental

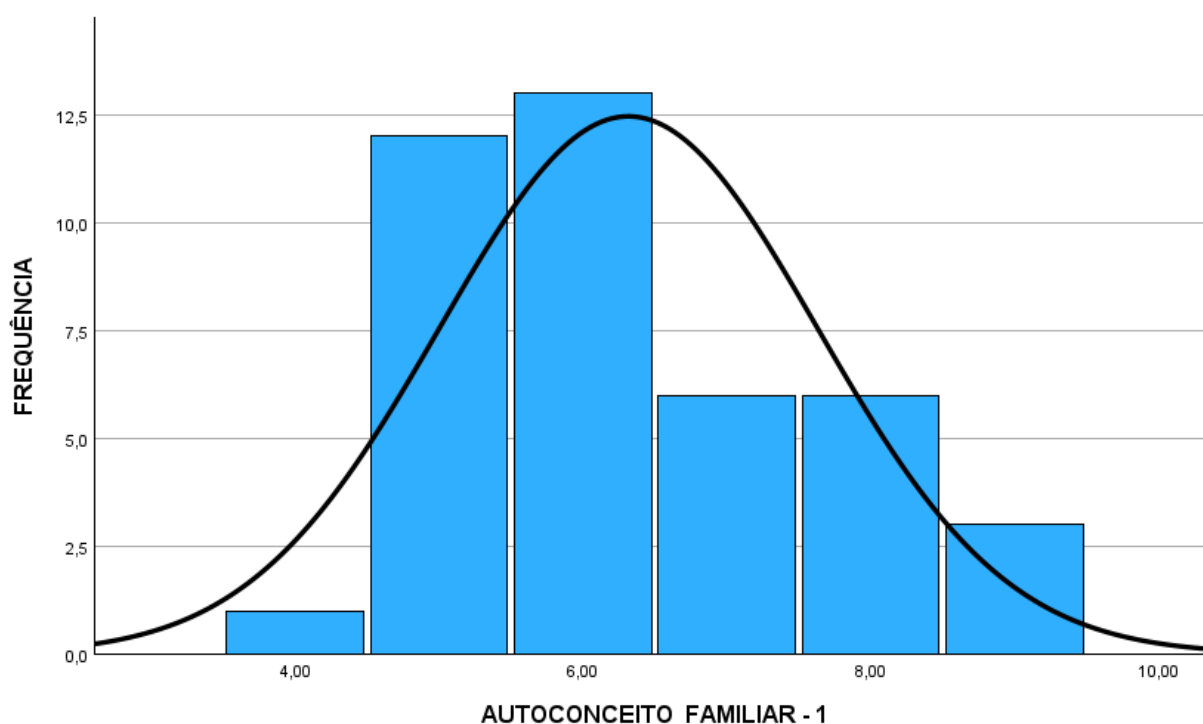


Fonte: o próprio autor

### 5.3.8 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Experimental Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Experimental pré-teste, apresentou uma pontuação média de 6,32 pontos ( $DP=1,31$ ), com pontuação mínima de 4 e máxima de 9 pontos. O Inventário de Autoconceito Familiar possui 4 itens, portanto a média ponderada foi de 1,58 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 68,29% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Familiar. A Figura 45, do Autoconceito Familiar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 45** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Familiar – Grupo Experimental

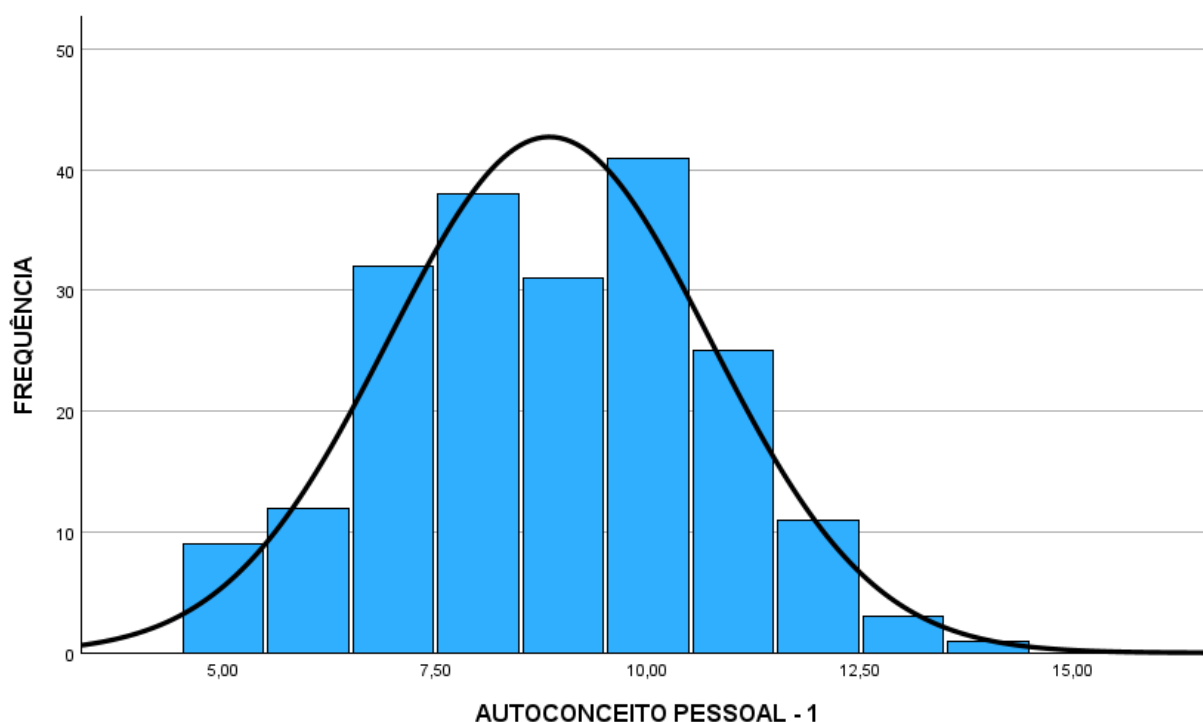


Fonte: o próprio autor

### 5.3.9 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Controle Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal do Grupo Controle pré-teste, apresentou uma pontuação média de 8,84 pontos ( $DP=1,90$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 14 pontos. O Inventário de Autoconceito Pessoal possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 1,77 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 55,17% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Pessoal. A Figura 46, do Autoconceito Pessoal corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 46** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Pessoal – Grupo Controle

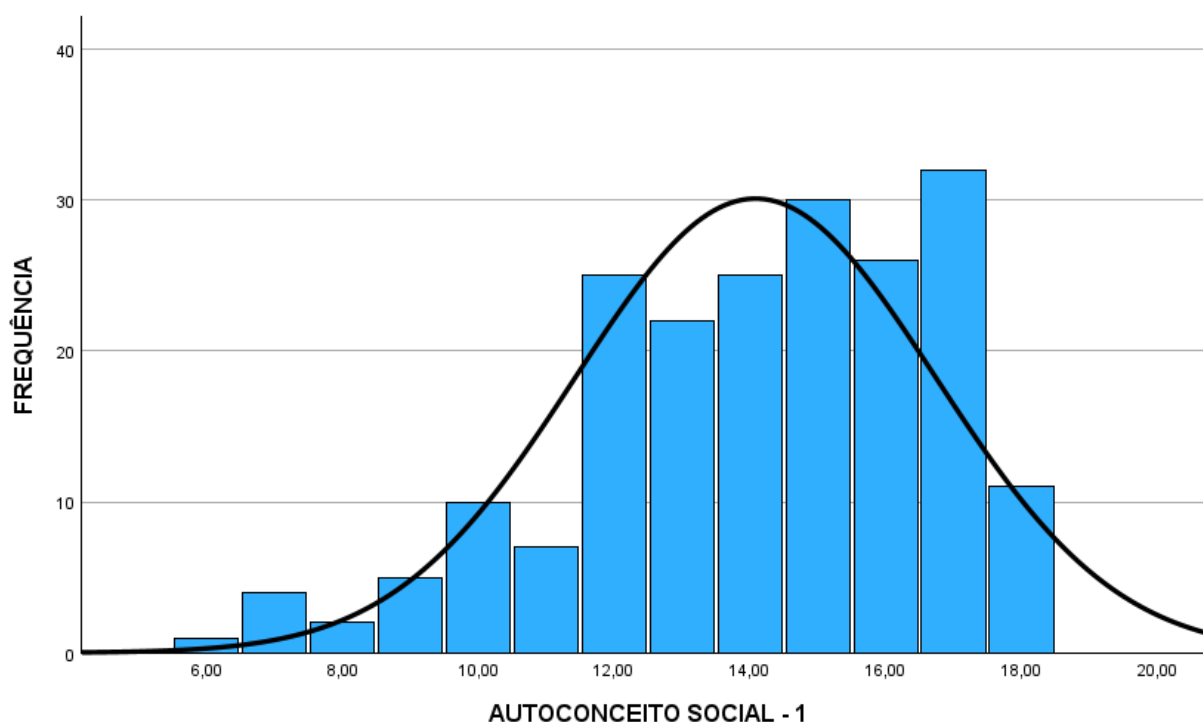


Fonte: o próprio autor

### 5.3.10 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Controle Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Social do Grupo Controle pré-teste, apresentou uma pontuação média de 14,08 pontos ( $DP=2,65$ ), com pontuação mínima de 6 e máxima de 18 pontos. O Inventário de Autoconceito Social possui 6 itens, portanto a média ponderada foi de 2,35 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 63,27% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Social. A Figura 47, do Autoconceito Social corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 47** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Social – Grupo Controle

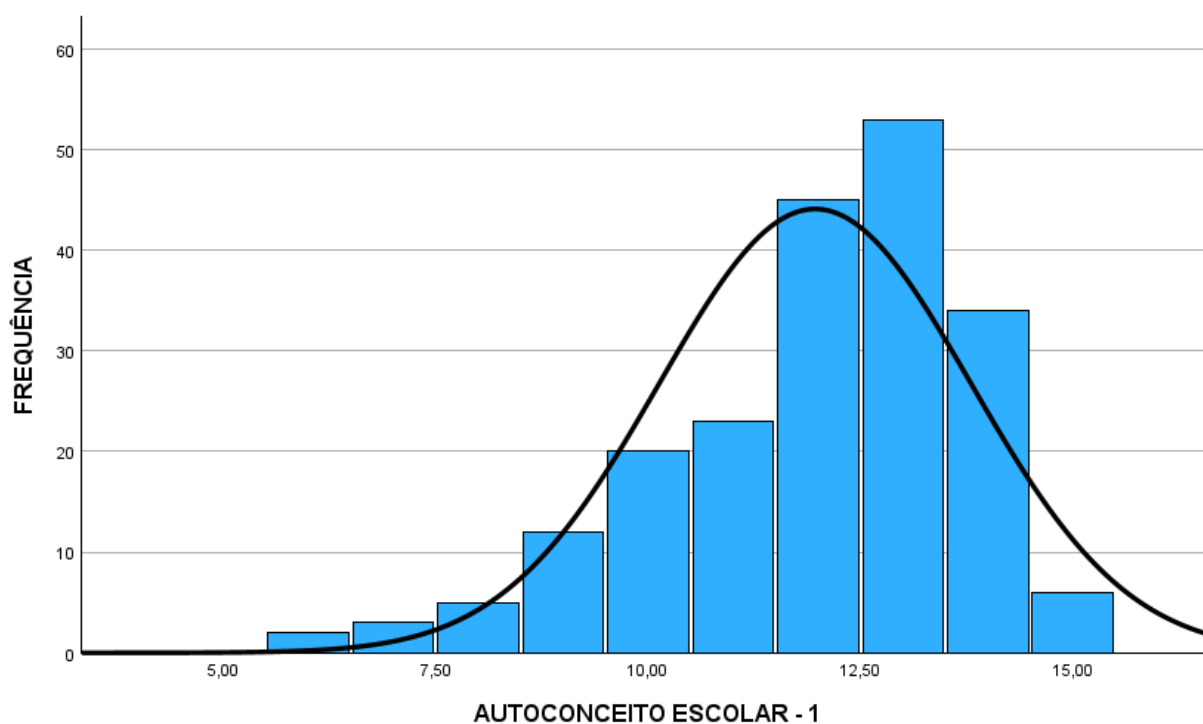


Fonte: o próprio autor

### 5.3.11 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Controle Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Escolar do Grupo Controle pré-teste, apresentou uma pontuação média de 11,97 pontos ( $DP=1,84$ ), com pontuação mínima de 6 e máxima de 15 pontos. O Inventário de Autoconceito Escolar possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 2,39 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 67,98% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Escolar. A Figura 48, do Autoconceito Escolar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 48** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Escolar – Grupo Controle

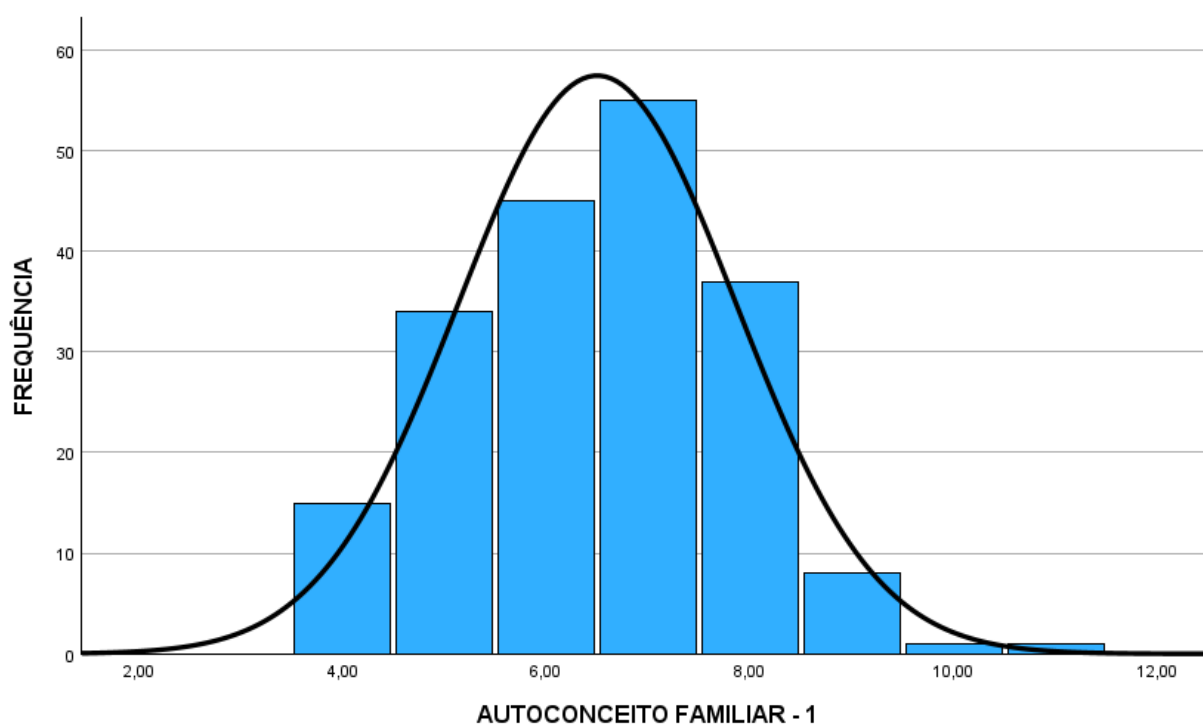


Fonte: o próprio autor

### 5.3.12 Resultados do Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Controle Pré-Teste

A análise para o Momento 1 – Autoconceito Familiar do Grupo Controle pré-teste, apresentou uma pontuação média de 6,50 pontos ( $DP=1,36$ ), com pontuação mínima de 4 e máxima de 11 pontos. O Inventário de Autoconceito Familiar possui 4 itens, portanto a média ponderada foi de 1,62 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 75,00% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Familiar. A Figura 49, do Autoconceito Familiar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 49** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 1 – Autoconceito Familiar – Grupo Controle

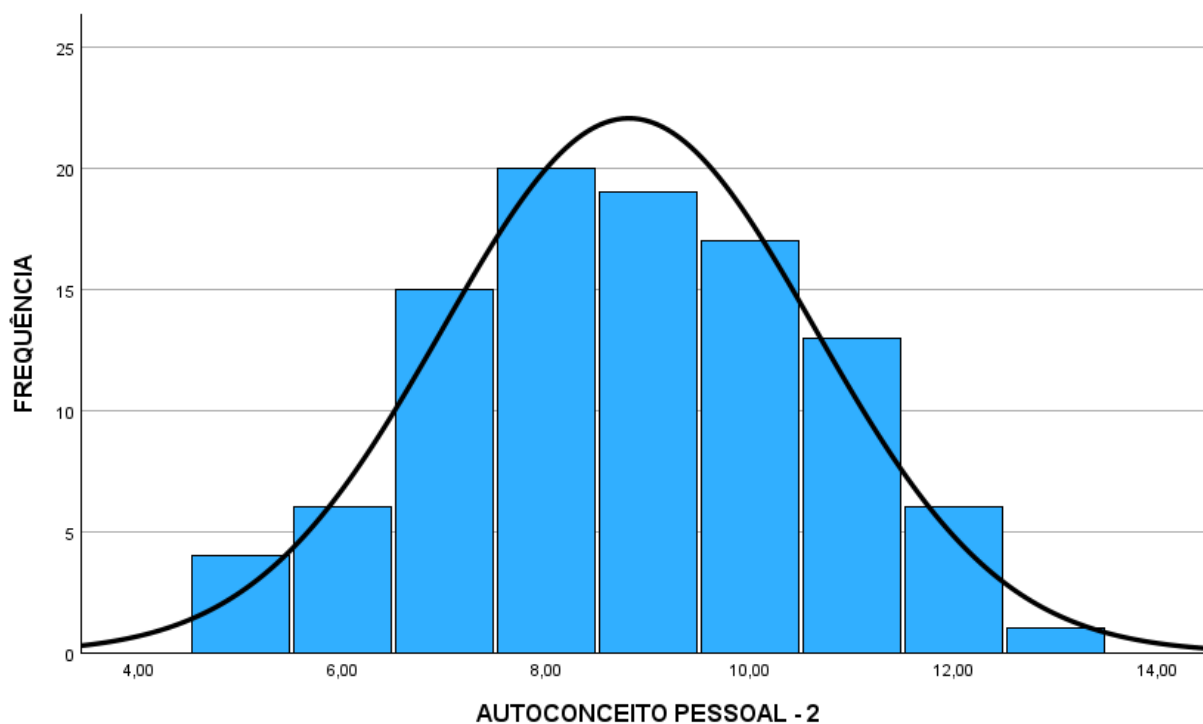


Fonte: o próprio autor

### 5.3.13 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Geral Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Geral pós-teste, apresentou uma pontuação média de 8,81 pontos ( $DP=1,83$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 13 pontos. O Inventário de Autoconceito Pessoal possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 1,76 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 55,45% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Pessoal. A Figura 50, do Autoconceito Pessoal corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 50** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal – Grupo Geral

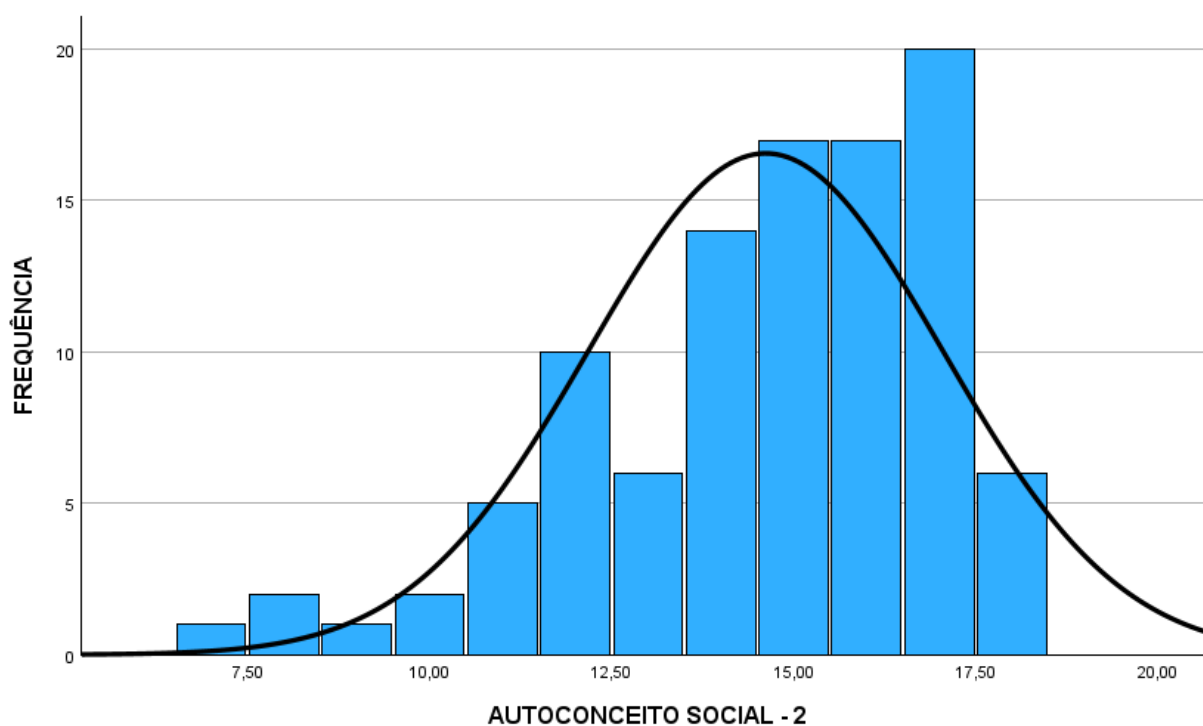


Fonte: o próprio autor

### 5.3.14 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Geral Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Geral pós-teste, apresentou uma pontuação média de 14,61 pontos ( $DP=2,43$ ), com pontuação mínima de 7 e máxima de 18 pontos. O Inventário de Autoconceito Social possui 6 itens, portanto a média ponderada foi de 2,44 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 73,27% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Social. A Figura 51, do Autoconceito Social corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 51** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Social – Grupo Geral

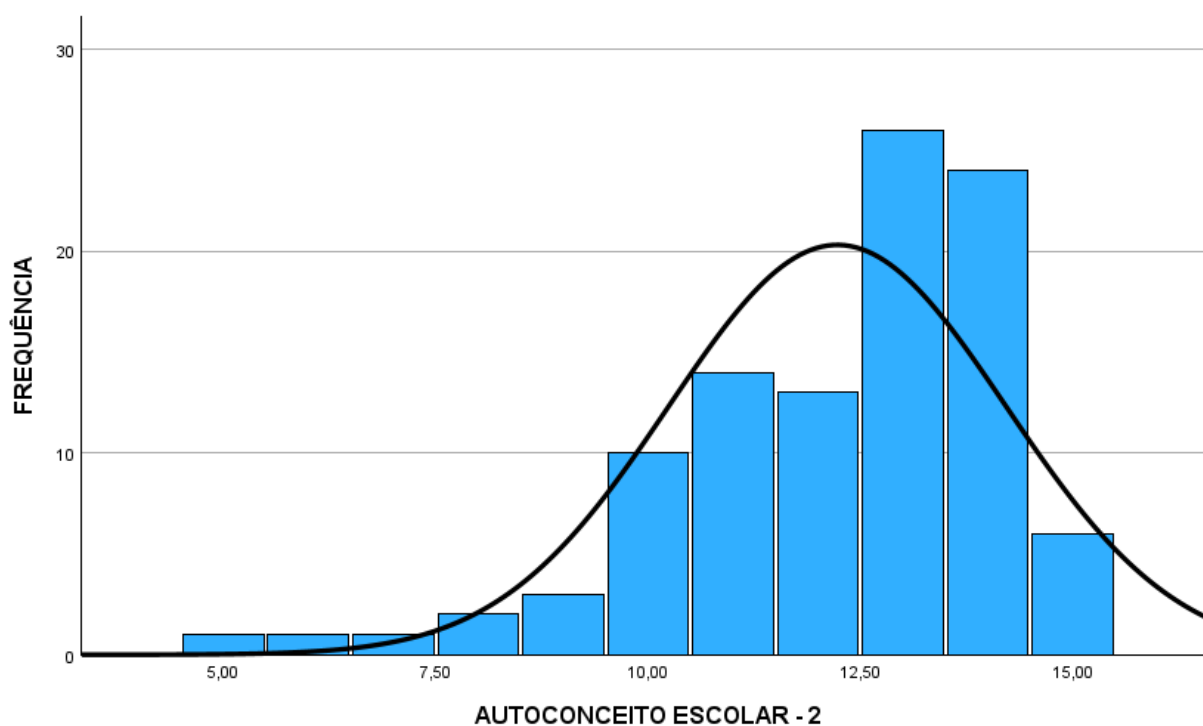


Fonte: o próprio autor

### 5.3.15 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Geral Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Geral pós-teste, apresentou uma pontuação média de 12,23 pontos ( $DP=1,98$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 15 pontos. O Inventário de Autoconceito Escolar possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 2,45 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 68,32% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Escolar. A Figura 52, do Autoconceito Escolar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 52** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Escolar – Grupo Geral

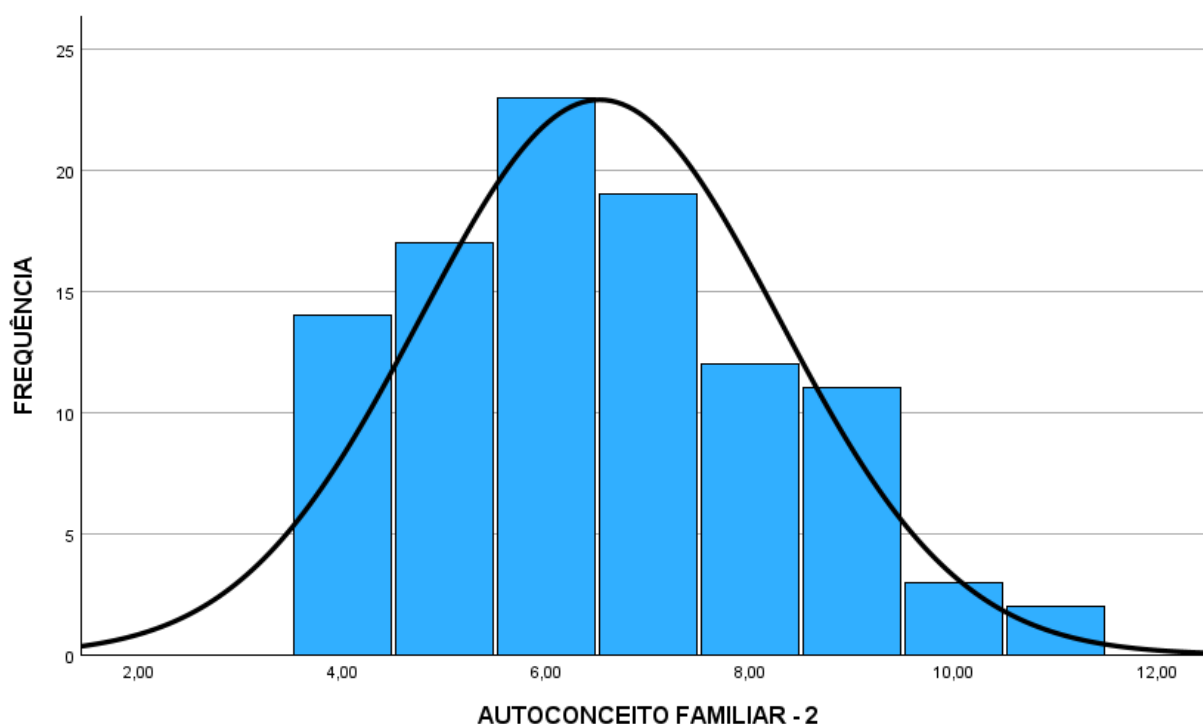


Fonte: o próprio autor

### 5.3.16 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Geral Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Geral pós-teste, apresentou uma pontuação média de 6,52 pontos ( $DP=1,76$ ), com pontuação mínima de 4 e máxima de 11 pontos. O Inventário de Autoconceito Familiar possui 4 itens, portanto a média ponderada foi de 1,63 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 46,53% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Familiar. A Figura 53, do Autoconceito Familiar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 53** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Familiar – Grupo Geral

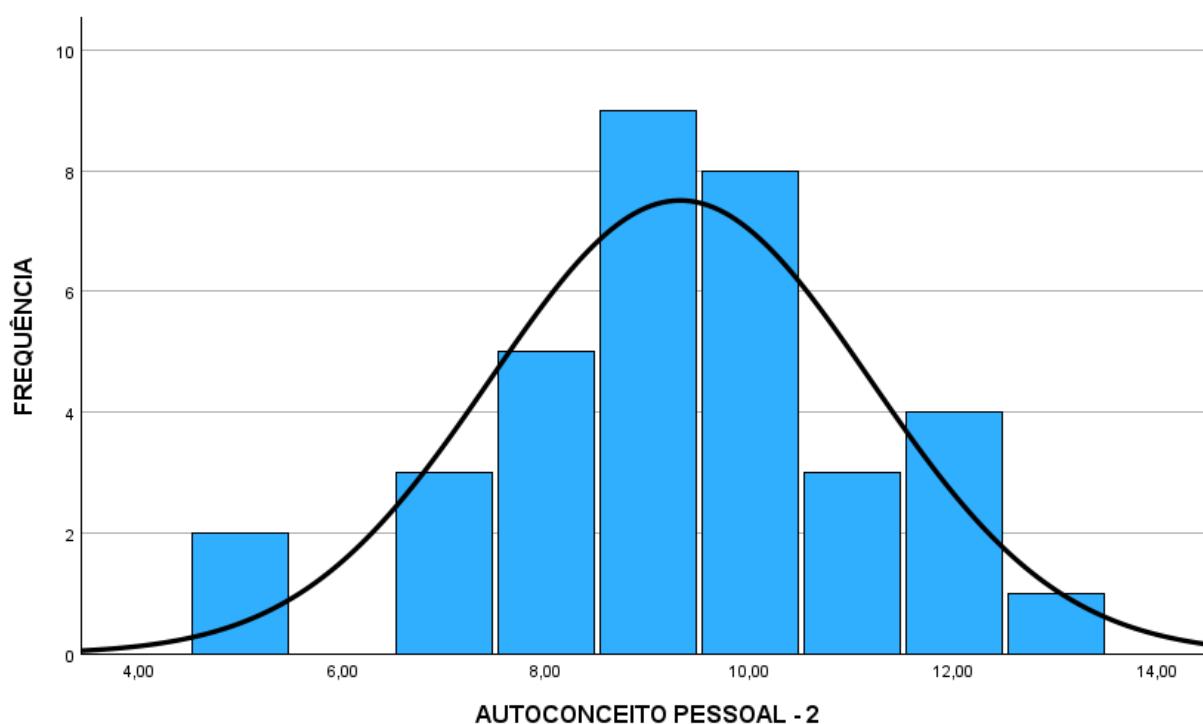


Fonte: o próprio autor

### 5.3.17 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Experimental Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Experimental pós-teste, apresentou uma pontuação média de 9,31 pontos ( $DP=1,86$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 13 pontos. O Inventário de Autoconceito Pessoal possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 1,86 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 71,43% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Pessoal. A Figura 54, do Autoconceito Pessoal corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 54** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal – Grupo Experimental

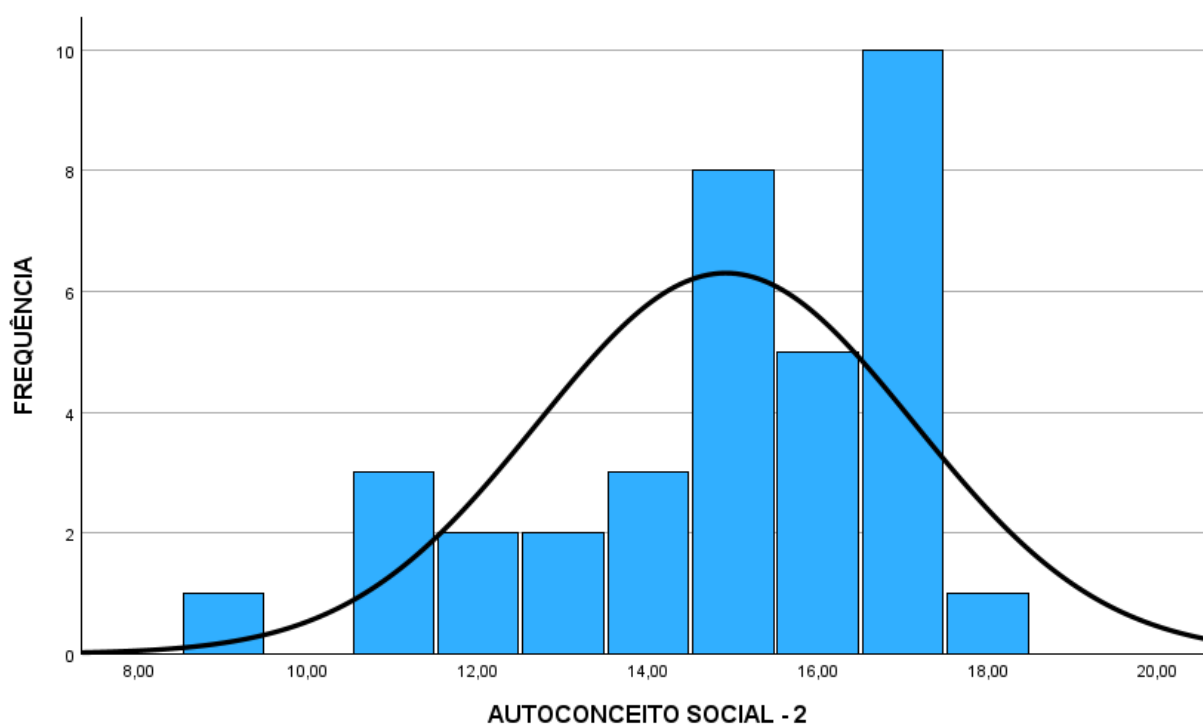


Fonte: o próprio autor

### 5.3.18 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Experimental Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Experimental pós-teste, apresentou uma pontuação média de 14,91 pontos ( $DP=2,21$ ), com pontuação mínima de 9 e máxima de 18 pontos. O Inventário de Autoconceito Social possui 6 itens, portanto a média ponderada foi de 2,49 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 68,57% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Social. A Figura 55, do Autoconceito Social corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 55** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Social – Grupo Experimental

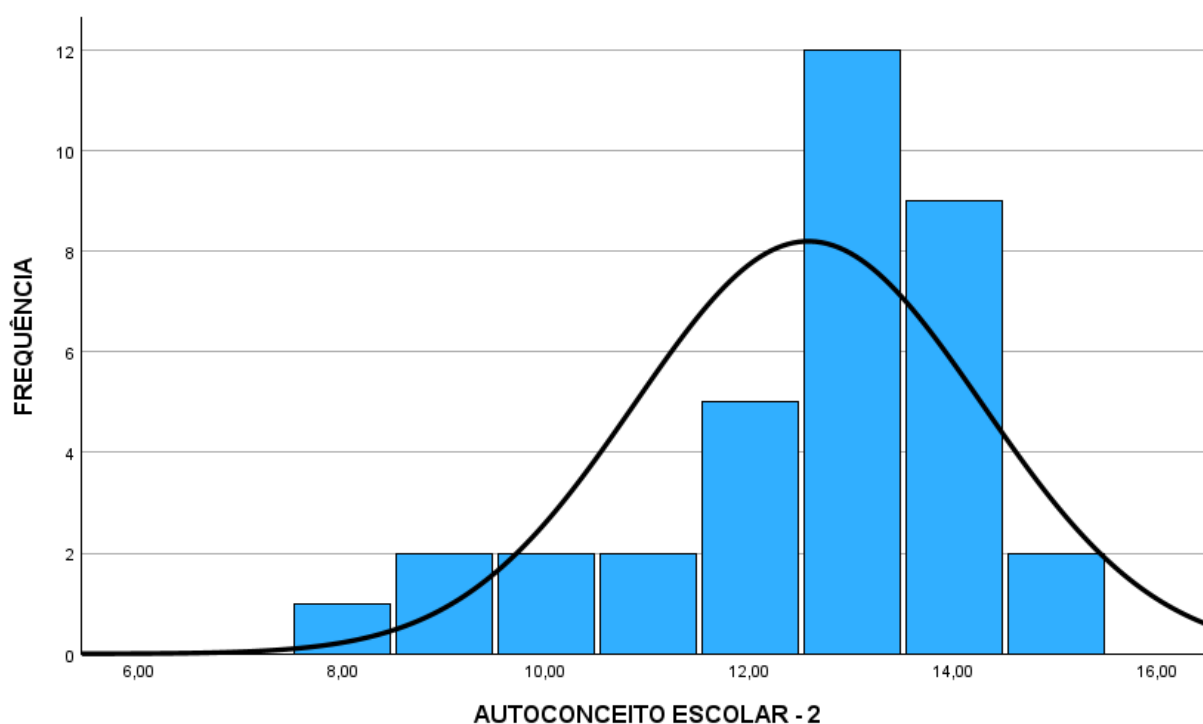


Fonte: o próprio autor

### 5.3.19 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Experimental Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Experimental pós-teste, apresentou uma pontuação média de 12,57 pontos ( $DP=1,70$ ), com pontuação mínima de 8 e máxima de 15 pontos. O Inventário de Autoconceito Escolar possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 2,51 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 65,71% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Escolar. A Figura 56, do Autoconceito Escolar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 56** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Escolar – Grupo Experimental

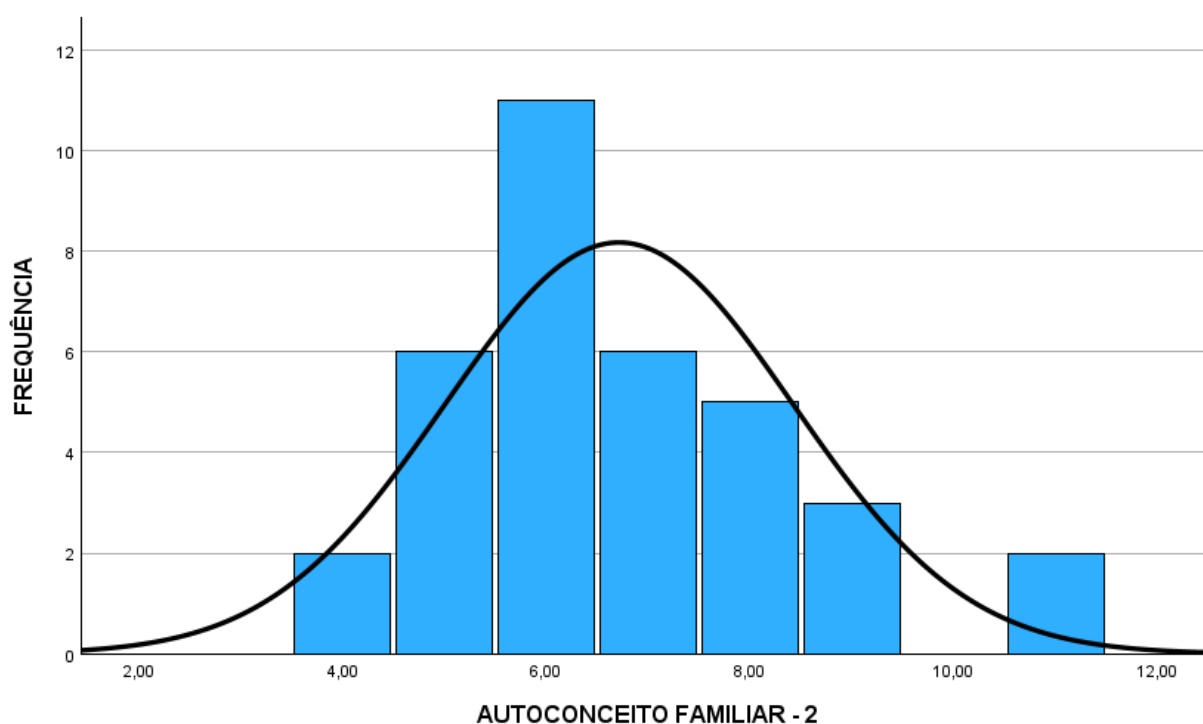


**Fonte:** o próprio autor

### 5.3.20 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Experimental Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Experimental pós-teste, apresentou uma pontuação média de 6,71 pontos ( $DP=1,71$ ), com pontuação mínima de 4 e máxima de 11 pontos. O Inventário de Autoconceito Familiar possui 4 itens, portanto a média ponderada foi de 1,68 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 45,71% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Familiar. A Figura 57, do Autoconceito Familiar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 57** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Familiar – Grupo Experimental

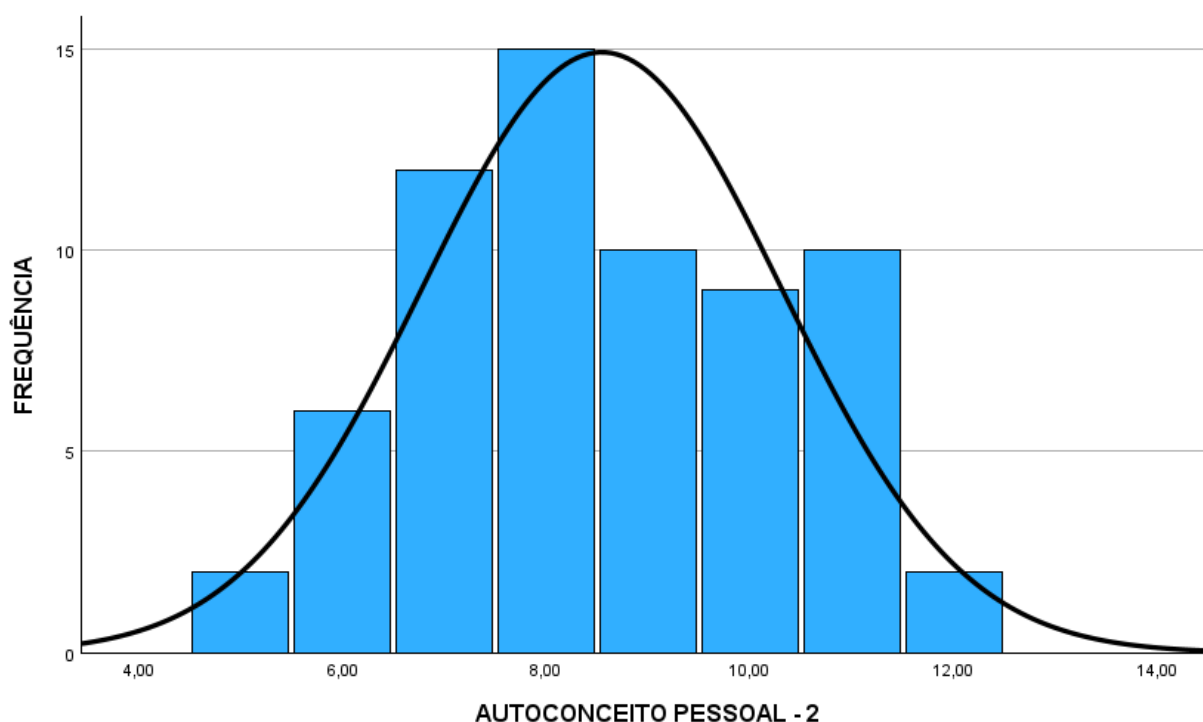


Fonte: o próprio autor

### 5.3.21 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Controle Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal do Grupo Controle pós-teste, apresentou uma pontuação média de 8,55 pontos ( $DP=1,76$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 12 pontos. O Inventário de Autoconceito Pessoal possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 1,71 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 46,97% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Pessoal. A Figura 58, do Autoconceito Pessoal corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 58** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Pessoal – Grupo Controle

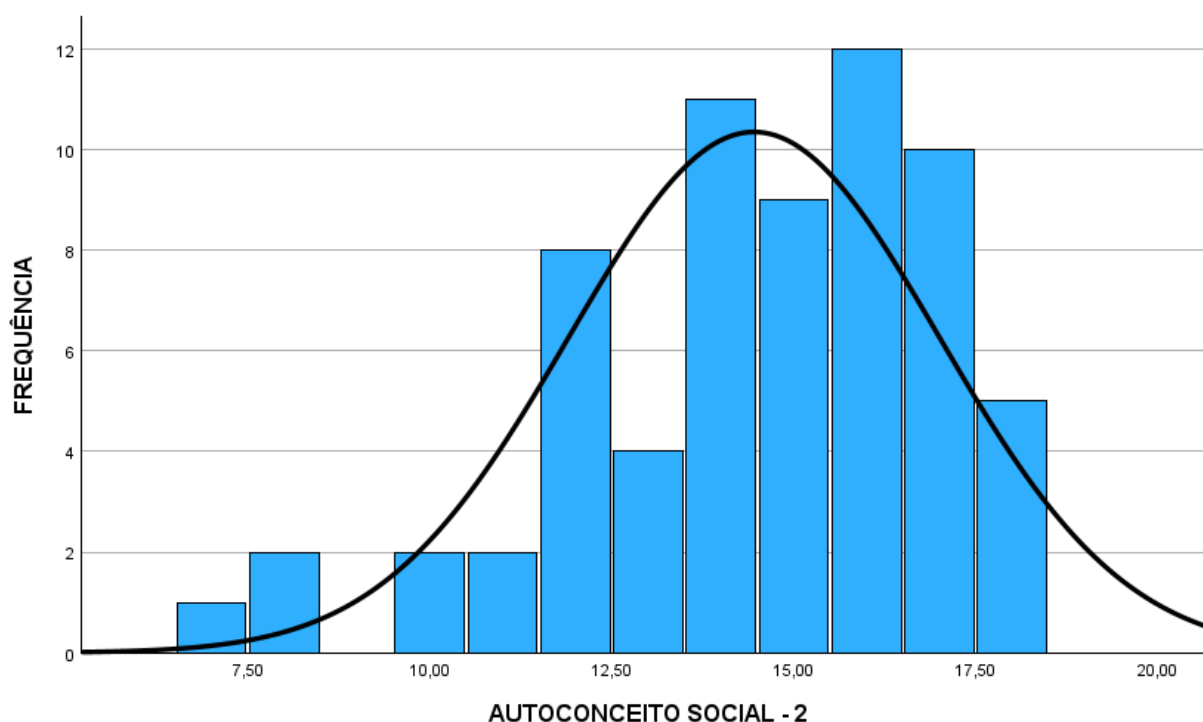


Fonte: o próprio autor

### 5.3.22 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Controle Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Social do Grupo Controle pós-teste, apresentou uma pontuação média de 14,45 pontos ( $DP=2,54$ ), com pontuação mínima de 7 e máxima de 18 pontos. O Inventário de Autoconceito Social possui 6 itens, portanto a média ponderada foi de 2,41 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 71,21% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Social. A Figura 59, do Autoconceito Social corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 59** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Social – Grupo Controle

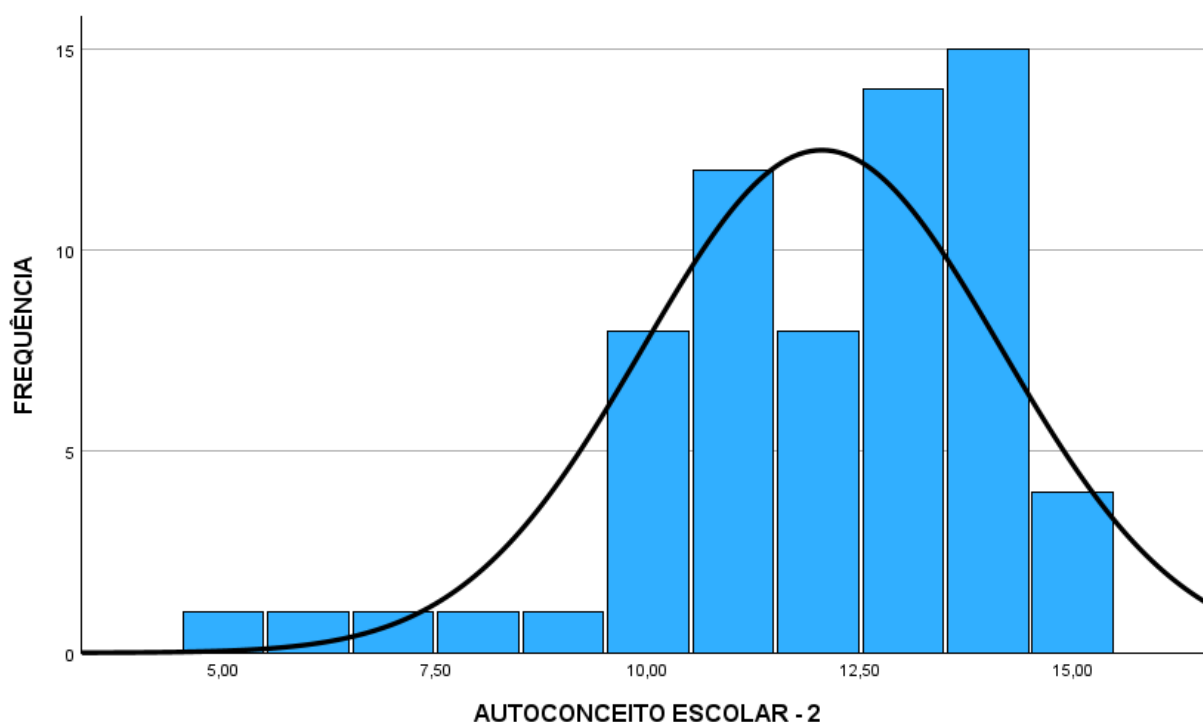


Fonte: o próprio autor

### 5.3.23 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Controle Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Escolar do Grupo Controle pós-teste, apresentou uma pontuação média de 12,05 pontos ( $DP=2,11$ ), com pontuação mínima de 5 e máxima de 15 pontos. O Inventário de Autoconceito Escolar possui 5 itens, portanto a média ponderada foi de 2,41 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 62,12% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Escolar. A Figura 60, do Autoconceito Escolar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 60** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Escolar – Grupo Controle

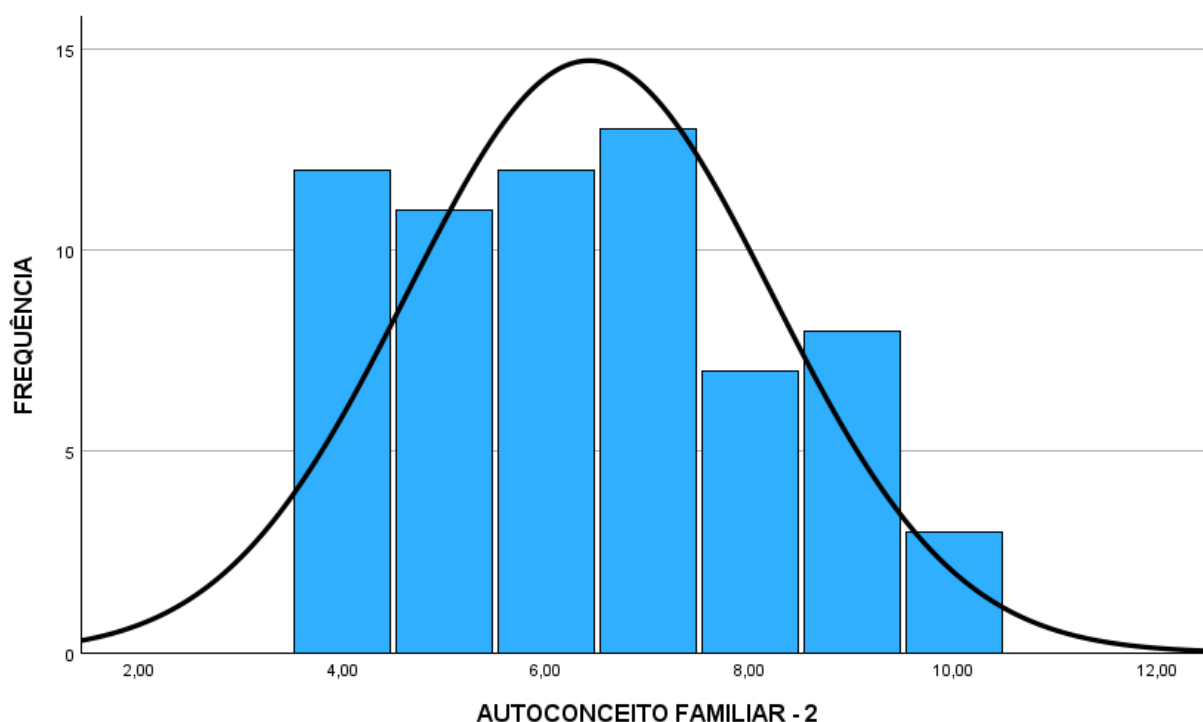


**Fonte:** o próprio autor

### 5.3.24 Resultados do Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Controle Pós-teste

A análise para o Momento 2 – Autoconceito Familiar do Grupo Controle pós-teste, apresentou uma pontuação média de 6,42 pontos ( $DP=1,79$ ), com pontuação mínima de 4 e máxima de 10 pontos. O Inventário de Autoconceito Familiar possui 4 itens, portanto a média ponderada foi de 1,61 pontos. Dessa forma, a análise destacou que 65,15% dos estudantes atingiram uma pontuação superior à média, apontando desta forma que a maior parte dos estudantes tem a percepção do Autoconceito Familiar. A Figura 61, do Autoconceito Familiar corrobora os resultados obtidos nessa descrição.

**Figura 61** – Distribuição de frequências (n) e pontuações para o Momento 2 – Autoconceito Familiar – Grupo Controle



**Fonte:** o próprio autor

A pesquisa propôs levantar dados descritivos da escala, demonstrando por meio dos dados que os estudantes do ensino técnico profissional, na sua grande maioria, têm a percepção do Autoconceito nos estudos de acordo com as médias de pontuações atingidas. De acordo com os dados da primeira coleta geral (momento 1) no Grupo Controle e Grupo Experimental, os alunos atingiram para o Autoconceito

Pessoal uma média de 8,91 pontos, no Autoconceito Social uma média de 14,17 pontos, para o Autoconceito Escolar uma média de 12,02 pontos e por fim o Autoconceito Familiar com média de 6,47 pontos. Na segunda coleta geral (momento 2) os participantes dos dois grupos (GC e GE), alcançaram uma pontuação média de 8,81 pontos para o Autoconceito Pessoal, média de 14,61 pontos para o Autoconceito Social, média de 12,23 pontos para o Autoconceito Escolar e média de 6,52 pontos no Autoconceito Familiar na Tabela 5.

**Tabela 5** – Resultado da Amostra Geral para o Autoconceito

GERAL	MOMENTO	MOMENTO	d de Cohen
	1	2	
	PRÉ	PÓS-	
	TESTE	TESTE	
	(MÉDIA)	(MÉDIA)	
Autoconceito Pessoal	8,91	8,81	0,04
	pontos	pontos	
Autoconceito Social	14,17	14,61	0,16
	pontos	pontos	
Autoconceito Escolar	12,02	12,23	0,11
	pontos	pontos	
Autoconceito Familiar	6,47	6,52	0,03
	pontos	pontos	

**Fonte:** o próprio autor

No pré-teste do Grupo Experimental com 41 estudantes, para o Momento 1, os estudantes obtiveram uma pontuação média para o Autoconceito Pessoal de 9,27 pontos, para o Autoconceito Social média de 14,71 pontos, no Autoconceito Escolar média de 12,30 pontos e para o Autoconceito Familiar uma média de 6,32 pontos. Após a realização das 15 intervenções (aulas de Educação Física), no pós-teste realizado com 35 estudantes, para o Momento 2, obteve-se uma pontuação média de 9,31 pontos para o Autoconceito Pessoal, média de 14,91 pontos no Autoconceito Social, média de 12,57 pontos para o Autoconceito Escolar e média de 6,71 pontos para o Autoconceito Familiar conforme a Tabela 6 a seguir.

**Tabela 6** – Resultado da Amostra do Grupo Experimental para o Autoconceito

GRUPO EXPERIMENTAL	MOMENTO	MOMENTO	<i>d</i> de Cohen
	1	2	
	PRÉ	PÓS-	
	TESTE	TESTE	
	(MÉDIA)	(MÉDIA)	
Autoconceito Pessoal	9,27	9,31	0,02
	pontos	pontos	
Autoconceito Social	14,71	14,91	0,09
	pontos	pontos	
Autoconceito Escolar	12,30	12,57	0,16
	pontos	pontos	
Autoconceito Familiar	6,32	6,71	0,25
	pontos	pontos	

**Fonte:** o próprio autor

No pré-teste do Grupo Controle com 203 estudantes, no Momento 1 obteve-se para o Autoconceito Pessoal a média de 8,84 pontos, para o Autoconceito Social uma média de 14,08 pontos, no Autoconceito Escolar uma média de 11,97 pontos e para o Autoconceito Familiar uma média de 6,50 pontos. No pós-teste do Grupo Controle foram selecionados de forma aleatória 66 estudantes consistindo no Momento 2 que, para o Autoconceito Pessoal obteve uma média de 8,55 pontos no Autoconceito Social uma média de 14,45 pontos, para o Autoconceito Escolar uma média de 12,05 pontos e para o Autoconceito Familiar uma média de 6,42 pontos, detalhados na Tabela 7.

**Tabela 7** – Resultado da Amostra do Grupo Controle para o Autoconceito

GRUPO CONTROLE	MOMENTO	MOMENTO	<i>d</i> de Cohen
	1 PRÉ TESTE (MÉDIA)	2 PÓS- TESTE (MÉDIA)	
Autoconceito Pessoal	8,84 pontos	8,55 pontos	0,15
Autoconceito Social	14,08 pontos	14,45 pontos	0,14
Autoconceito Escolar	11,97 pontos	12,05 pontos	0,04
Autoconceito Familiar	6,50 pontos	6,42 pontos	0,05

**Fonte:** o próprio autor

## 6 RESULTADOS QUE AVERIGUAM DIFERENÇAS ENTRE OS GRUPOS

### 6.1 RESULTADOS COM O TESTE *t DE STUDENT* PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES DE GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO CONTROLE PARA O MOMENTO 1

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, qual seja, analisar possíveis relações de dependência entre o grupo controle e o grupo experimental pós-intervenções, recorreu-se ao teste *t de Student* independente, que é uma ferramenta utilizada na comparação das médias de duas amostras de dois grupos distintos, verificando se elas apresentam diferenças significativas, uma da outra. Nesse estudo sua aplicação é útil para comparar duas médias independentes, principalmente nas medições dos momentos 1 e 2, analisando o desempenho desses grupos antes e depois das intervenções. Essas análises verificam se houve ou não alguma mudança significativa nos aspectos socioafetivos, entre as medições.

#### 6.1.1 Desmotivação

Embora a média do GE tenha sido inferior ( $M=8,51$ ) na Desmotivação, do que a média do GC ( $M=8,80$ ), ou seja, o GE está um pouco menos desmotivado do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t de Student* independente não houve diferença significativa  $\neq$  entre ambos os grupos na Desmotivação no Momento 1. Ambos partem igualmente em relação à Desmotivação, considerando  $t= -0,362$  e  $p= 0,359$ .

#### 6.1.2 Motivação Extrínseca por Regulação Externa

Embora a média do GE tenha sido inferior ( $M= 12,02$ ) na Motivação Extrínseca por Regulação Externa, do que a média do GC ( $M= 12,74$ ), ou seja, o GE está um pouco menos regulado por estímulos externos do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t de Student* independente não houve diferença significativa  $\neq$  entre ambos os grupos na Motivação Extrínseca por Regulação Externa no Momento 1. Ambos partem diferentemente em relação à Motivação Extrínseca por Regulação Externa, considerando  $t= -0,756$  e  $p= 0,226$ .

### 6.1.3 Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada

Embora a média do GE tenha sido inferior ( $M= 12,76$ ) na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, do que a média do GC ( $M= 13,66$ ), ou seja, o GE está um pouco menos regulado por estímulos introjetados do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t de Student* independente não houve diferença significativa  $\neq$  entre ambos os grupos na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada no Momento 1. Ambos partem diferentemente em relação à Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, considerando  $t= -0,936$  e  $p= 0,176$ .

### 6.1.4 Motivação Extrínseca por Regulação Identificada

A média do GE foi superior ( $M= 22,76$ ) na Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, do que a média do GC ( $M= 22,23$ ), ou seja, o GE está mais regulado por estímulos identificados do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t de Student* independente não houve uma diferença  $\neq$  maior em ambos os grupos na Motivação Extrínseca por Regulação Identificada no Momento 1. Ambos partem diferentemente em relação à Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, considerando  $t= 0,866$  e  $p= 0,194$ .

### 6.1.5 Motivação Intrínseca

A média do GE foi superior ( $M= 19,05$ ) na Motivação Intrínseca, do que a média do GC ( $M= 17,78$ ), ou seja, o GE está mais regulado por estímulos intrínsecos do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t de Student* independente não houve uma diferença  $\neq$  maior entre os grupos na Motivação Intrínseca no Momento 1. Ambos partem diferentemente em relação à Motivação Intrínseca, considerando  $t= 1,617$  e  $p= 0,054$ .

Abaixo segue a Tabela 8 com o resumo de todas as análises do Teste *t de Student* independente para o Grupo Experimental e o Grupo Controle no Momento 1:

**Tabela 8** – Teste *t de Student* independente para o Momento 1

MOMENTO 1	GE MÉDIA	GC MÉDIA	t	p
DESMOTIVAÇÃO	8,51	8,80	-0,362	0,359
MOT. EXTR. REG. EXTERNA	12,02	12,74	-0,756	0,226
MOT. EXTR. REG. INTROJETADA	12,76	13,66	-0,936	0,176
MOT. EXTR. REG IDENTIFICADA	22,76	22,23	0,866	0,194
MOT. INTRÍNSECA	19,05	17,78	1,617	0,054

Fonte: o próprio autor

## 6.2 RESULTADOS COM O TESTE *t* DE *STUDENT* PARA AMOSTRAS INDEPENDENTES DO GRUPO EXPERIMENTAL E GRUPO CONTROLE PARA O MOMENTO 2

### 6.2.1 Desmotivação

A média do GE foi inferior ( $M=8,71$ ) na Desmotivação, do que a média do GC ( $M=9,60$ ), ou seja, o GE está menos desmotivado do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t* de *Student* independente não houve diferença significativa  $\neq$  entre ambos os grupos na Desmotivação no Momento 2. Ambos partem desiguais em relação à Desmotivação, considerando  $t = -0,999$  e  $p = 0,160$ .

### 6.2.2 Motivação Extrínseca Por Regulação Externa

Embora a média do GE tenha sido superior ( $M= 12,62$ ) na Motivação Extrínseca por Regulação Externa, do que a média do GC ( $M= 12,39$ ), ou seja, o GE está um pouco mais regulado por estímulos externos do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t* de *Student* independente houve uma diferença  $\neq$  maior em ambos os grupos na Motivação Extrínseca por Regulação Externa no Momento 2, mas não foi estatisticamente significativa. Ambos partem desiguais em relação à Motivação Extrínseca por Regulação Externa, considerando  $t = 0,216$  e  $p = 0,415$ .

### 6.2.3 Motivação Extrínseca Por Regulação Introjetada

Embora a média do GE tenha sido superior ( $M= 14,85$ ) na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, do que a média do GC ( $M= 13,97$ ), ou seja, o

GE está um pouco mais regulado por estímulos introjetados do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t de Student* independente houve uma diferença  $\neq$  maior em ambos os grupos na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada no Momento 2, mas não foi significativa. Ambos partem desiguais em relação à Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, considerando  $t= 0,769$  e  $p= 0,222$ .

#### 6.2.4 Motivação Extrínseca Por Regulação Identificada

A média do GE tenha sido inferior ( $M= 21,65$ ) na Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, do que a média do GC ( $M= 21,69$ ), ou seja, o GE está menos regulado por estímulos identificados do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t de Student* independente não houve diferença  $\neq$  entre ambos os grupos na Motivação Extrínseca por Regulação Identificada no Momento 2. Ambos partem diferentes em relação à Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, considerando  $t= -0,049$  e  $p= 0,480$ .

#### 6.2.5 Motivação Intrínseca

A média do GE foi superior ( $M= 18,28$ ) na Motivação Intrínseca, do que a média do GC ( $M= 16,70$ ), ou seja, o GE está mais regulado por estímulos intrínsecos do que o GC, ainda assim pela análise do teste *t de Student* independente houve diferença significativa  $\neq$  entre ambos os grupos a maior na Motivação Intrínseca no Momento 2. Ambos partem diferentes em relação à Motivação Intrínseca, considerando  $t= 1,726$  e  $p= 0,044$ .

Abaixo segue a Tabela 9 com o resumo de todas do Teste *t de Student* independente para o Grupo Experimental e o Grupo Controle no Momento 2:

**Tabela 9** – Teste *t de Student* independente para o Momento 2

MOMENTO 2	GE MÉDIA	GC MÉDIA	t	p
DESMOTIVAÇÃO	8,71	9,60	-0,999	0,160
MOT. EXTR. REG. EXTERNA	12,62	12,39	0,216	0,415
MOT. EXTR. REG. INTROJETADA	14,85	13,97	0,769	0,222

MOT. EXTR. REG IDENTIFICADA	21,65	21,69	-0,049	0,480
MOT. INTRÍNSECA	18,28	16,70	1,726	0,044

Fonte: o próprio autor

### 6.3 RESULTADOS COM O TESTE *T DE STUDENT* PARA AMOSTRAS DEPENDENTES DO GRUPO EXPERIMENTAL NOS MOMENTOS 1 E 2

#### 6.3.1 Desmotivação

No que tange a comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa na desmotivação, considerando que no momento 1 a  $M=9,02$  e no momento 2 a  $M=8,71$  ( $p=0,001$ ).

#### 6.3.2 Motivação Extrínseca por Regulação Externa

Em referência a comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) utilizando o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa na Motivação Extrínseca por Regulação Externa, considerando que no momento 1 a  $M=11,79$  e no momento 2 a  $M=12,79$  ( $p=0,001$ ).

#### 6.3.3 Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada

Acerca da comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, considerando que no momento 1 a  $M=13,08$  e no momento 2 a  $M=14,85$  ( $p=0,001$ ).

#### 6.3.4 Motivação Extrínseca por Regulação Identificada

Em relação à comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa na Motivação Extrínseca por

Regulação Identificada, considerando que no momento 1 a  $M=22,37$  e no momento 2 a  $M=21,65$  ( $p=0,001$ ).

#### 6.3.5 Motivação Intrínseca

No que diz respeito a comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa na Motivação Intrínseca, considerando que no momento 1 a  $M=18,51$  e no momento 2 a  $M=18,28$  ( $p=0,001$ ).

#### 6.3.6 Autorregulação da Aprendizagem

No que se refere a comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa na Autorregulação da Aprendizagem, considerando que no momento 1 a  $M=29,25$  e no momento 2 a  $M=28,82$  ( $p=0,001$ ).

#### 6.3.7 Autoconceito Pessoal

Em referência a comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa no Autoconceito Pessoal, considerando que no momento 1 a  $M=9,35$  e no momento 2 a  $M=9,26$  ( $p=0,001$ ).

#### 6.3.8 Autoconceito Escolar

Quanto à comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa no Autoconceito Escolar, considerando que no momento 1 a  $M=12,41$  e no momento 2 a  $M=12,55$  ( $p=0,009$ ).

### 6.3.9 Autoconceito Social

No que tange a comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa no Autoconceito Social, considerando que no momento 1 a  $M=14,74$  e no momento 2 a  $M=14,91$  ( $p=0,001$ ).

### 6.3.10 Autoconceito Familiar

No que tange à comparação do Grupo Experimental com ele próprio nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste) foi empregado o teste *t de Student* dependente. Os resultados evidenciaram diferença significativa no Autoconceito Familiar, considerando que no momento 1 a  $M=6,37$  e no momento 2 a  $M=6,71$  ( $p=0,001$ ).

Abaixo segue a Tabela 10 com o resumo do Teste *t de Student* dependente para o Grupo Experimental (GE) nos Momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste):

**Tabela 10** – Teste *t de Student* dependente para os Momentos 1 e 2 do GE

DIMENSÕES	MOMENTO 1	MOMENTO 2	t	p
	MÉDIA	MÉDIA		
DESMOTIVAÇÃO	9,02	8,71	0,541	0,001
MOT. EXTR. REG. EXTERNA	11,79	12,79	-1,370	0,001
MOT. EXTR. REG. INTROJETADA	13,08	14,85	-2,199	0,001
MOT. EXTR. REG IDENTIFICADA	22,37	21,65	1,607	0,001
MOT. INTRÍNSECA	18,51	18,28	0,513	0,001
AUTORREGULAÇÃO	29,25	28,82	0,585	0,001
AUTOCONCEITO PESSOAL	9,35	9,26	0,373	0,001
AUTOCONCEITO ESCOLAR	12,41	12,55	-0,482	0,009
AUTOCONCEITO SOCIAL	14,74	14,91	-1,435	0,001
AUTOCONCEITO FAMILIAR	6,37	6,71	-0,702	0,001

Fonte: próprio autor

## 7 RESULTADOS DAS ANÁLISES QUE BUSCARAM RELAÇÕES

Para verificar o objetivo específico, qual seja, averiguar possíveis relações de dependência entre os construtos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar, se faz necessário a coleta de informações sobre a relação das variáveis, se essas relações são positivas ou negativas, medindo a intensidade e a direção das relações lineares entre duas variáveis, para isso utilizamos o coeficiente de correlação de *Pearson*. Em relação à análise dos dados correlacionais adotou-se os valores: índices abaixo ou iguais a 0,29 foram considerados de magnitude baixa; entre 0,30 e 0,49 de magnitude moderada; e correlações iguais ou superiores a 0,50 foram apontadas como de magnitude alta.

A seguir inclui-se as tabelas com os resultados das relações, utilizando a sequência: Desmotivação (Tabela 11), Motivação Extrínseca por Regulação Externa (Tabela 12), Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada (Tabela 13), Motivação Extrínseca por Regulação Identificada (Tabela 14), Motivação Intrínseca (Tabela 15) e Autorregulação (Tabela 16).

## 7.1 RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE PEARSON PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 PARA DESMOTIVAÇÃO

Observa-se que a Tabela 11 com o resumo de todas as correlações feitas para o fator Desmotivação é ilustrativa, para que os leitores possam, de modo sintético, observar as aplicações dos resultados:

**Tabela 11** – Resultados das correlações de *Pearson* para a Desmotivação

DESMOTIVAÇÃO		MOMENTO 1		MOMENTO 2	
Grupo	Relação	r =	p =	r =	p =
GG - Geral (GE+GC)	Autorregulação	-0,382	<0,001	-0,443	<0,001
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Pessoal	0,063	0,526	-0,079	0,434
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Social	0,162	0,097	-0,231	0,020
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Escolar	-0,052	0,596	-0,195	0,051
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Familiar	0,241	0,013	0,348	<0,001
GE - Experimental	Autorregulação	-0,697	<0,001	-0,640	<0,001
GE - Experimental	Autoconceito Pessoal	0,164	0,312	0,071	0,687
GE - Experimental	Autoconceito Social	-0,389	0,012	-0,225	0,193
GE - Experimental	Autoconceito Escolar	0,236	0,142	0,098	0,575
GE - Experimental	Autoconceito Familiar	0,482	0,001	0,337	0,048
GC - Controle	Autorregulação	-0,115	0,363	-0,320	0,009
GC - Controle	Autoconceito Pessoal	0,008	0,952	-0,055	0,660
GC - Controle	Autoconceito Social	-0,028	0,822	-0,223	0,072
GC - Controle	Autoconceito Escolar	-0,201	0,109	-0,293	0,017
GC - Controle	Autoconceito Familiar	0,061	0,630	0,369	0,002

\*Para os dados correlacionais adotou-se os seguintes valores da magnitude: Abaixo e iguais à 0,29: magnitude baixa; entre 0,30 e 0,49: magnitude moderada; igual ou superior a 0,50 magnitude alta (Cohen, 1988, 1992).

**Fonte:** o próprio autor

## 7.2 RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE PEARSON PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO EXTERNA

Observa-se que a Tabela 12 com o resumo de todas as correlações feitas para o fator Motivação Extrínseca por Regulação Externa é ilustrativa, para que os leitores possam, de modo sintético, observar as aplicações dos resultados:

**Tabela 12** – Resultados das correlações de *Pearson* para a Motivação Extrínseca por Regulação Externa

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA PÔR REGULAÇÃO EXTERNA		MOMENTO 1		MOMENTO 2	
Grupo	Relação	r =	p =	r =	p =
GG - Geral (GE+GC)	Autorregulação	0,118	0,230	-0,089	0,374
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Pessoal	0,001	0,996	-0,203	0,042
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Social	-0,042	0,667	-0,249	0,012
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Escolar	-0,005	0,956	-0,083	0,410
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Familiar	0,239	0,014	0,227	0,023
GE - Experimental	Autorregulação	-0,008	0,961	-0,095	0,588
GE - Experimental	Autoconceito Pessoal	0,093	0,572	-0,053	0,761
GE - Experimental	Autoconceito Social	-0,333	0,035	-0,311	0,069
GE - Experimental	Autoconceito Escolar	0,237	0,147	-0,029	0,867
GE - Experimental	Autoconceito Familiar	0,247	0,125	0,098	0,576
GC - Controle	Autorregulação	0,256	0,039	-0,091	0,468
GC - Controle	Autoconceito Pessoal	-0,054	0,668	-0,333	0,006
GC - Controle	Autoconceito Social	0,155	0,219	-0,225	0,069
GC - Controle	Autoconceito Escolar	-0,140	0,265	-0,123	0,324
GC - Controle	Autoconceito Familiar	0,224	0,076	0,318	0,009

\*Para os dados correlacionais adotou-se os seguintes valores da magnitude: Abaixo e iguais à 0,29: magnitude baixa; entre 0,30 e 0,49: magnitude moderada; igual ou superior a 0,50 magnitude alta (Cohen, 1988, 1992).

**Fonte:** o próprio autor

### 7.3 RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE PEARSON PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO INTROJETADA

Observa-se que a Tabela 13 com o resumo de todas as correlações feitas para o fator Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada é ilustrativa, para que os leitores possam, de modo sintético, observar as aplicações dos resultados:

**Tabela 13** – Resultados das correlações de *Pearson* para a Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA PÔR REGULAÇÃO INTROJETADA		MOMENTO 1		MOMENTO 2	
Grupo	Relação	<i>r</i> =	<i>p</i> =	<i>r</i> =	<i>p</i> =
GG - Geral (GE+GC)	Autorregulação	-0,191	0,051	-0,158	0,115
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Pessoal	-0,004	0,965	-0,028	0,784
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Social	-0,093	0,343	-0,095	0,345
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Escolar	0,011	0,908	-0,151	0,131
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Familiar	0,185	0,060	0,193	0,053
GE - Experimental	Autorregulação	-0,169	0,290	-0,201	0,248
GE - Experimental	Autoconceito Pessoal	0,197	0,223	-0,099	0,573
GE - Experimental	Autoconceito Social	-0,237	0,136	-0,229	0,185
GE - Experimental	Autoconceito Escolar	0,263	0,102	-0,084	0,630
GE - Experimental	Autoconceito Familiar	0,286	0,070	0,225	0,194
GC - Controle	Autorregulação	-0,193	0,127	-0,142	0,254
GC - Controle	Autoconceito Pessoal	-0,130	0,305	-0,008	0,947
GC - Controle	Autoconceito Social	0,006	0,960	-0,035	0,778
GC - Controle	Autoconceito Escolar	-0,116	0,362	-0,207	0,096
GC - Controle	Autoconceito Familiar	0,092	0,472	0,168	0,177

\*Para os dados correlacionais adotou-se os seguintes valores da magnitude: Abaixo e iguais à 0,29: magnitude baixa; entre 0,30 e 0,49: magnitude moderada; igual ou superior a 0,50 magnitude alta (Cohen, 1988, 1992).

**Fonte:** o próprio autor

#### 7.4 RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE PEARSON PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 DA MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA POR REGULAÇÃO IDENTIFICADA

Observa-se que a Tabela 14 com o resumo de todas as correlações feitas para o fator Motivação Extrínseca por Regulação Identificada é ilustrativa, para que os leitores possam, de modo sintético, observar as aplicações dos resultados:

**Tabela 14** – Resultados das correlações de *Pearson* para a Motivação Extrínseca por Regulação Identificada

MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA PÔR REGULAÇÃO IDENTIFICADA		MOMENTO 1		MOMENTO 2	
Grupo	Relação	r =	p =	r =	p =
GG - Geral (GE+GC)	Autorregulação	0,565	<0,001	0,571	<0,001
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Pessoal	-0,121	0,219	0,003	0,978
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Social	0,101	0,305	0,075	0,458
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Escolar	-0,065	0,513	-0,119	0,235
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Familiar	-0,392	<0,001	-0,361	<0,001
GE - Experimental	Autorregulação	0,709	<0,001	0,672	<0,001
GE - Experimental	Autoconceito Pessoal	-0,088	0,589	-0,069	0,696
GE - Experimental	Autoconceito Social	0,260	0,100	0,048	0,785
GE - Experimental	Autoconceito Escolar	-0,265	0,038	-0,273	0,113
GE - Experimental	Autoconceito Familiar	-0,498	<0,001	-0,424	0,011
GC - Controle	Autorregulação	0,479	<0,001	0,517	<0,001
GC - Controle	Autoconceito Pessoal	-0,155	0,217	-0,032	0,799
GC - Controle	Autoconceito Social	0,023	0,858	0,088	0,481
GC - Controle	Autoconceito Escolar	0,000	0,998	-0,055	0,660
GC - Controle	Autoconceito Familiar	-0,327	0,008	-0,330	0,007

\*Para os dados correlacionais adotou-se os seguintes valores da magnitude: Abaixo e iguais à 0,29: magnitude baixa; entre 0,30 e 0,49: magnitude moderada; igual ou superior a 0,50 magnitude alta (Cohen, 1988, 1992).

**Fonte:** o próprio autor

## 7.5 RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE PEARSON PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Observa-se que a Tabela 15 com o resumo de todas as correlações feitas para o fator Motivação Intrínseca é ilustrativa, para que os leitores possam, de modo sintético, observar as aplicações dos resultados:

**Tabela 15** – Resultados das correlações de *Pearson* para a Motivação Intrínseca

MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA		MOMENTO 1		MOMENTO 2	
Grupo	Relação	r =	p =	r =	p =
GG - Geral (GE+GC)	Autorregulação	0,481	<0,001	0,632	<0,001
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Pessoal	0,034	0,728	0,053	0,601
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Social	0,182	0,062	0,195	0,051
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Escolar	-0,081	0,414	-0,038	0,705
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Familiar	-0,310	0,001	-0,333	0,705
GE - Experimental	Autorregulação	0,747	<0,001	0,813	<0,001
GE - Experimental	Autoconceito Pessoal	-0,176	0,278	-0,142	0,415
GE - Experimental	Autoconceito Social	0,188	0,238	0,084	0,632
GE - Experimental	Autoconceito Escolar	-0,412	0,008	-0,154	0,378
GE - Experimental	Autoconceito Familiar	-0,479	0,002	-0,339	0,046
GC - Controle	Autorregulação	0,263	0,034	0,492	<0,001
GC - Controle	Autoconceito Pessoal	0,124	0,325	0,113	0,366
GC - Controle	Autoconceito Social	0,163	0,193	0,232	0,061
GC - Controle	Autoconceito Escolar	0,041	0,744	0,020	0,870
GC - Controle	Autoconceito Familiar	-0,172	0,175	-0,360	0,003

\*Para os dados correlacionais adotou-se os seguintes valores da magnitude: Abaixo e iguais à 0,29: magnitude baixa; entre 0,30 e 0,49: magnitude moderada; igual ou superior a 0,50 magnitude alta (Cohen, 1988, 1992).

**Fonte:** o próprio autor

## 7.6 RESULTADOS DA CORRELAÇÃO DE PEARSON PARA OS GRUPOS GERAL, EXPERIMENTAL E CONTROLE – MOMENTOS 1 E 2 PARA AUTORREGULAÇÃO

Observa-se que a Tabela 16 com o resumo de todas as correlações feitas para o fator Autorregulação é ilustrativa, para que os leitores possam, de modo sintético, observar as aplicações dos resultados:

**Tabela 16** – Resultados das correlações de *Pearson* para a Autorregulação da Aprendizagem

AUTORREGULAÇÃO		MOMENTO 1		MOMENTO 2	
Grupo	Relação	<i>r</i> =	<i>p</i> =	<i>r</i> =	<i>p</i> =
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Pessoal	-0,064	0,515	-0,002	0,981
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Social	0,167	0,086	0,234	0,018
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Escolar	-0,099	0,31	-0,117	0,243
GG - Geral (GE+GC)	Autoconceito Familiar	-0,427	<0,001	-0,353	<0,001
GE - Experimental	Autoconceito Pessoal	-0,133	0,412	-0,154	0,696
GE - Experimental	Autoconceito Social	0,301	0,056	0,155	0,374
GE - Experimental	Autoconceito Escolar	-0,275	0,086	-0,032	0,855
GE - Experimental	Autoconceito Familiar	-0,493	0,001	-0,190	0,274
GC - Controle	Autoconceito Pessoal	-0,051	0,682	0,065	0,602
GC - Controle	Autoconceito Social	0,079	0,527	0,277	0,024
GC - Controle	Autoconceito Escolar	-0,039	0,754	-0,200	0,108
GC - Controle	Autoconceito Familiar	-0,369	0,003	-0,494	<0,001

\*Para os dados correlacionais adotou-se os seguintes valores da magnitude: Abaixo e iguais à 0,29: magnitude baixa; entre 0,30 e 0,49: magnitude moderada; igual ou superior a 0,50 magnitude alta (Cohen, 1988, 1992).

**Fonte:** o próprio autor

## 8 REGRESSÃO LINEAR DOS ASPECTOS SOCIOAFETIVOS

Para contemplar o objetivo específico, averiguar possíveis relações de dependência entre os construtos, investigou-se por meio da regressão linear simples pelo método Enter, os aspectos socioafetivos que tiveram contribuição significativa após as intervenções do momento 2 no Grupo Experimental. A Tabela 17 traz o resultado da regressão linear que investigou a Desmotivação em relação à Autorregulação.

**Tabela 17** – Regressão linear para averiguar a influência da variável independente Desmotivação na variável dependente Autorregulação da Aprendizagem

Variável Independente DESMOTIVAÇÃO						
Variável Dependente	$p$	R	R <sup>2</sup> Ajustado	F	$\beta$	$t$
Autorregulação	<0,001	0,640	0,392	F(1,41) = 22,922	-0,640	16,674

Fonte: o próprio autor

O modelo de regressão linear simples pelo método Enter, identificou uma contribuição significativa no fator Desmotivação no aspecto sócioafetivo Motivação para aprender em relação à Autorregulação da Aprendizagem. Ou seja, o modelo apresenta 39% de ajuste na explicação para esse par de relação.

Novamente, por meio da regressão linear simples pelo método Enter, foi averiguada a relação entre Motivação Extrínseca por Regulação Identificada e a Autorregulação da Aprendizagem, que pode ser observada a seguir na Tabela 18.

**Tabela 18** – Regressão linear para averiguar a influência da variável dependente Motivação Extrínseca por Regulação Identificada na variável independente Autorregulação da Aprendizagem

Variável Dependente MOTIVAÇÃO EXTRÍNSECA PÔR REGULAÇÃO IDENTIFICADA						
Variável Independente	$p$	R	R <sup>2</sup> Ajustado	F	$\beta$	$t$
Autorregulação	<0,001	0,672	0,436	F(1,41) = 27,237	0,672	5,626

Fonte: o próprio autor

O modelo de regressão linear simples pelo método Enter, identificou uma contribuição significativa no fator Motivação Extrínseca por Regulação Identificada no aspecto socioafetivo Motivação para aprender em relação à Autorregulação da Aprendizagem, sendo que esse modelo é explicado por 43%.

A Tabela 19 apresenta os resultados da regressão linear simples pelo método Enter, que investigou a Motivação Intrínseca em relação à Autorregulação da Aprendizagem.

**Tabela 19** – Regressão linear para averiguar a influência da variável dependente Motivação Intrínseca na variável independente Autorregulação da Aprendizagem

Variável Dependente MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA						
Variável Independente	$p$	R	R <sup>2</sup> Ajustado	F	$\beta$	$t$
Autorregulação	<0,001	0,813	0,650	F(1,41) = 64,151	0,813	1,935

**Fonte:** o próprio autor

O modelo de regressão simples pelo método Enter, constatou uma contribuição significativa no fator Motivação Intrínseca no aspecto sócioafetivo Motivação para aprender em relação à Autorregulação da Aprendizagem no valor de 65%.

Os índices constatados apresentaram uma contribuição significativa por meio da regressão linear simples pelo método Enter no Grupo Experimental, auferindo, por meio dos testes, que houve variância compartilhada entre duas variáveis, nos fatores Desmotivação, Motivação Extrínseca por Regulação Identificada e Motivação Intrínseca, em relação à Autorregulação da Aprendizagem. Para os fatores auferidos utilizou-se como critério para as análises de Regressão, os valores do coeficiente de correlação considerados moderados ou altos.

## 9 DISCUSSÃO DOS DADOS

A discussão exposta nesta seção corrobora as etapas descritas anteriormente na apresentação dos resultados, na qual estão os estudos psicométricos e estatística descritiva da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), *continuum* de motivação infantil, autoria de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), adaptados por Scacchetti e Oliveira (2012) para o Ensino Técnico e Ensino Médio. Foi confirmada a estrutura de cinco fatores na análise fatorial exploratória, também apontada em estudos anteriores (Maieski, 2011; Rufini; Bzuneck; Oliveira, 2011).

Para fins de esclarecimento, convém explicar que a primeira etapa dos resultados compreende o estudo do construto Motivação para aprender, da Autorregulação da Aprendizagem e do Autoconceito Pessoal, Social, Escolar e Familiar, no cumprimento do primeiro objetivo específico nas suas inter-relações, utilizados para esse estudo. Na etapa seguinte, para se cumprir o objetivo específico, a fim de averiguar as diferenças e variáveis entre os grupos, utilizou-se o Teste *t de Student*. O coeficiente de correlação de *Pearson* e a regressão linear simples pelo método Enter foram utilizados para o cumprimento do terceiro e quarto objetivo específico, que averigam possíveis relações de dependência entre os construtos e avalia possíveis relações entre os efeitos de um programa de intervenção das práticas corporais da Educação Física no Grupo Experimental.

A estruturação dos itens que construíram os três instrumentos utilizados na pesquisa, isto é, Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), *continuum* de motivação infantil de Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011), adaptados por Scacchetti e Oliveira (2012) para o Ensino Técnico e Ensino Médio, Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA de Rosário *et al.* (2007) adaptada por Polydoro, Rosário, Sampaio e Freitas (2011) e a escala de Autoconceito Infante Juvenil - EAC-IJ de Sisto e Martinelli (2004), ocorreu mediante os preceitos do arcabouço teórico apresentado na pesquisa.

Nos últimos anos, estudos de Matos (2008), Retana (2012), Costa e Faria (2013) têm ressaltado a necessidade de investigação em relação às questões sociais e afetivas dos estudantes. Para Slodkowski *et al.* (2021), o ser humano é formado por trocas sociais, nas relações estabelecidas entre os pares e os aspectos afetivos estão intrinsecamente relacionados mediante traços de personalidade,

motivações e emoções. Romagnoli, Mena e Valdés (2007) destacam que as habilidades socioafetivas ajudam a criar um clima educacional melhor, mais motivador e que favorece o desenvolvimento acadêmico dos alunos.

Diante dos apontamentos, este estudo dialoga com a necessidade das intervenções no âmbito da Educação Física serem diversificadas, aguçando a curiosidade e criatividade dos indivíduos, haja vista que os estudantes do Ensino Médio que participaram dos testes apontaram comportamentos motivados para a participação nas aulas da disciplina. Percebe-se que houve um aumento substancial da Motivação Introjetada, sugerindo que muitos alunos participaram das atividades, mas nem sempre por autodeterminação genuína. Portanto, o estudo evidencia a necessidade de se criar estratégias que ampliem esse interesse natural, atribuindo importância para a estruturação dos conteúdos que promovam o desenvolvimento intelectual, físico, mental, social e cultural do estudante no Ensino Médio.

O Ensino Médio, foco deste estudo, é uma etapa educacional desafiadora, principalmente por estar inserido em contextos regionais, econômicos e culturais específicos que podem influenciar diretamente os aspectos socioafetivos investigados. Para Scacchetti, Oliveira e Rufini (2014), pesquisas voltadas ao Ensino Médio não crescem tanto quanto às pesquisas direcionadas para o ensino superior. Para Fonseca (2013), a pesquisa como produção de conhecimento no ensino médio é uma prática pouco utilizada por professores, isso tem implicações na forma de aprendizagem. O autor sugere ainda que alguns fatores contribuem para esse cenário, tais como, o foco histórico no Ensino Superior, a complexidade e contexto do Ensino Médio, os instrumentos e Teorias Aplicadas e a falta de investimentos em pesquisa e políticas educacionais.

Posteriormente, após as intervenções no Grupo Experimental, a maioria dos estudantes pontuou em comportamentos motivados, sendo que a operacionalidade para esses tipos de comportamentos se define de duas maneiras: a voluntariedade na participação de alguma atividade, sem pressão externa, recompensas, favorecimentos; a participação por interesse, satisfação e prazer de estar realizando tal atividade (Vallerand; Deci; Ryan, 1987; Fernandes; Vasconcelos-Raposo, 2005). Ressalta-se que a orientação clara e direcionamento dos alunos nas atividades que o professor adota contribui e oportuniza o estudante a ampliar a compreensão e o conhecimento durante o processo de ensino/aprendizagem.

Com base nos dados apresentados, percebe-se que a disciplina de

Educação Física é bem aceita entre os estudantes do Ensino Médio. A participação da turma de 1º ano que se constituiu no Grupo Experimental foi natural, sem percalços ou interrupções desnecessárias, talvez se justifique nos dados obtidos nesse grupo para a Motivação Extrínseca por Regulação Introjogada média de 12,76 pontos, para uma média de 14,86 pontos, com  $d$  de Cohen de 0,36. Esse momento foi de suma importância durante o processo de ensino/aprendizagem, gerando participações ativas, comprometimento, compromisso, envolvimento e confiança entre os pares.

A partir dos resultados obtidos, pôde-se evidenciar duas relações, a primeira referente à média de idade dos alunos ( $M=15,15$  meses), que recém ingressaram no primeiro ano do Ensino Médio da instituição, o que pode ser um fator relevante em relação à imaturidade ao responder alguma pergunta do questionário, apesar do suporte disponibilizado pelo aplicador do teste, elucidando qualquer dúvida que surgia durante o tempo para o preenchimento das respostas da Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF) e a segunda sobre o nível de compreensão textual em relação às perguntas do teste, dúvidas surgiram, tais como, “Venho estudar porque meus pais querem que eu venha”, “quem não tem pais o que responde?”, ou “Venho à escola para aprender mais”, “Não, eu venho a escola para tentar receber o auxílio do governo”. Pesquisas futuras poderão verificar o nível de Motivação para aprender de alunos com mais idade, cuja maturidade difere dos alunos predominantes nesse estudo.

Em relação à auferição da Autorregulação da Aprendizagem, entende-se que esse construto é um dos pilares para o sucesso educacional, especialmente no Ensino Médio, onde os alunos precisam adquirir autonomia. A Autorregulação da Aprendizagem tem suas fases cíclicas divididas em planejamento, execução e verificação, o que permite ao estudante estabelecer metas claras do objetivo a ser atingido. Para Ganda e Boruchovitch (2018), Polydoro *et al.* (2019), Vieira, Sousa e Nascimento Junior (2021), Silva e Bizerra (2022), estudos mostram que estudantes autorregulados atuam ativamente em seus processos de aprendizagem, procurando obter êxito em seus objetivos, além de apresentarem melhores resultados acadêmicos.

O levantamento dos dados descritivos do Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem – IPAA de Rosário *et al.* (2007), adaptada por Polydoro, Rosário, Sampaio e Freitas (2011), indicam que os alunos estão autorregulados, porém de acordo com as médias de pontuações obtidas, considera-

se um impacto pequeno obtido no Grupo Experimental. Nas coletas de dados dos momentos 1 e 2, pré e pós-intervenções realizadas com os estudantes participantes, obteve-se para o Grupo Geral uma média de 29,08 pontos (momento 1) e média de 27,80 pontos, com  $d$  de Cohen de 0,22 (momento 2), para o Grupo Experimental uma média de 29,66 (momento 1) e média de 28,83 pontos, com  $d$  de Cohen de 0,12 (momento 2) e, por fim, para o Grupo Controle, média de 28,97 pontos (momento 1) e média de 27,26 pontos, com  $d$  de Cohen de 0,33 (momento 2).

Conforme indicam Schunk, (1989), Zimmerman, (1989a, 1989b, 2000) e Fabri *et al.* (2022), a Autorregulação se relaciona, dentro do processo, com a ativação e manutenção das cognições, metacognições, motivações, comportamentos e afetos dos alunos, com a finalidade de alcançar os objetivos escolares. Segundo Franco, Espinosa e Heidemann (2024), estudantes que desenvolvem e aprimoram seus processos autorregulatórios tendem a obter melhores desempenhos, devido à sua conduta proativa de monitorar, planejar, refletir, avaliar e reagir às suas ações, aos seus comportamentos e às suas experiências. O instrumento utilizado no estudo oferece *feedbacks* valiosos para identificar o estágio em que os alunos se encontram e como eles empregam estratégias de autorregulação.

Para o levantamento de dados do Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar dos alunos, utilizou-se a escala de Autoconceito Infante Juvenil - EAC-IJ, um teste psicológico validado por Sisto e Martinelli (2004). O estudo propôs coletar dados descritivos da escala que demonstram que os estudantes do Ensino Médio do ensino técnico profissional, em sua grande maioria, têm a percepção do Autoconceito nos estudos de acordo com as médias de pontuações alcançadas.

De acordo com os dados coletados pré e pós-intervenções, nos momentos 1 e 2 para o Grupo Experimental, os alunos atingiram para o Autoconceito Pessoal uma média de 9,27 pontos (momento 1) e média de 9,31 pontos (momento 2), com  $d$  de Cohen 0,02, no Autoconceito Social uma média de 14,71 pontos (momento 1) e média de 14,91 pontos (momento 2), com  $d$  de Cohen 0,09, para o Autoconceito Escolar uma média de 12,30 pontos (momento 1) e média de 12,57 pontos (momento 2), com  $d$  de Cohen 0,16 e por fim o Autoconceito Familiar com média de 6,32 pontos (momento 1) e média de 6,71 pontos (momento 2), com  $d$  de Cohen 0,25.

Após as intervenções da Educação Física, percebe-se um avanço na melhora do Autoconceito Familiar, uma contribuição positiva nessa fase de intensas

transformações físicas, emocionais e sociais, o que é fundamental para o desenvolvimento saudável do adolescente. Nesse sentido, Gasparotto *et al.* (2020) identificou relações importantes de autoconceito com as participações esportivas e também de outras práticas corporais com um certo nível de atividade física, um autoconceito positivo ajuda o adolescente a desenvolver autoestima, autoconfiança e resiliência. Isso o torna mais capaz de lidar com desafios e enfrentar situações difíceis, como críticas ou frustrações.

Vale salientar que, as atividades realizadas por meninas e meninos na adolescência refletem como o indivíduo vai se colocar e se perceber perante a sociedade na qual está inserido (Mulvey; Killen, 2015). Para Gasparotto *et al.* (2020), em relação ao Autoconceito Social, é preciso lembrar que, o adolescente em geral, mas principalmente a menina, passa por um processo de aprovação do grupo, quanto ao modo de se vestir, padrão de beleza convencionalmente socialmente e aparência física. Segundo Marques *et al.* (2016) as meninas se preocupam mais com sua aparência nessa fase e os meninos com sua demonstração de habilidades, o que pode refletir no Autoconceito de uma forma geral.

Fransen *et al.* (2014), Marques (2016) apontam que, em estudos de práticas esportivas, onde há um aumento da demanda de gasto energético, há uma maior aceitação da participação de meninos do que meninas. Os autores observam que essa diferença na participação de meninos e meninas estaria associada, em grande parte, a alterações fisiológicas provenientes da puberdade e aos aspectos culturais, que resultam em mudanças de prioridades na vida social.

Em estudo proposto por Gasparotto *et al.* (2020), com 330 alunos do Ensino Médio, relacionado à prática de atividades corporais e o Autoconceito entre estudantes de diversos *campi* de uma instituição de ensino do Paraná, demonstrou que participantes de projetos institucionais realizados em contraturno, tanto de esportes quanto de outras práticas corporais, apresentaram valores superiores de características relativas à capacidade percebida do Autoconceito. Este estudo concluiu que houve algum tipo de associação positiva entre a participação dos estudantes nas atividades propostas e alguns domínios do Autoconceito.

Com um autoconceito fortalecido, o adolescente tem menos necessidade de buscar validação em comportamentos prejudiciais ou relações tóxicas. Marques *et al.* (2016) afirmam que a prática de atividade física regular pode auxiliar no desenvolvimento acadêmico, humano e psicossocial do estudante. Sentir-

se capaz e confiante pode levar o adolescente a tomar decisões mais assertivas e responsáveis, tornando-se aptos a enfrentar mudanças e rejeições típicas dessa fase da vida. Um autoconceito positivo está associado à redução de sintomas de ansiedade e depressão.

Em um estudo realizado com 234 estudantes, Abruzzo *et al.* (2016) investigaram alunos que participam de atividades extracurriculares escolares, concluindo que a prática de esportes ou de qualquer outra atividade organizada podem não influenciar diretamente no rendimento acadêmico, entretanto, podem contribuir como variável mediadora da elevação do autoconceito e conseqüentemente do desempenho dos alunos. Para os autores, há uma correlação entre a porcentagem de participação na organização e o autoconceito acadêmico, o que aponta para os benefícios do envolvimento extracurricular, participar de uma variedade de contextos organizados está relacionado a maiores níveis de motivação e taxas de conclusão escolar.

No que diz respeito ao segundo objetivo específico, analisar possíveis relações de dependência entre o grupo controle e o grupo experimental pós-intervenções, recorreu-se ao teste *t de Student*, no qual se comparou as médias das amostras dos Grupos Controle e Experimental para amostras independentes durante os dois momentos, pré e pós-intervenções, verificando se houve alguma mudança significativa no construto Motivação para aprender. Também foi aferido por meio do teste *t de Student para amostras dependentes* do Grupo Experimental nos momentos 1 (pré-teste) e 2 (pós-teste).

Constatou-se que durante o momento 1 não existiram diferenças significativas para nenhum fator, desde a Desmotivação, Motivação Extrínseca por Regulação Externa, Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, Motivação Extrínseca por Regulação Identificada e Motivação Intrínseca. Porém, após as 15 intervenções no Grupo Experimental, a mesma amostragem comparativa do teste *t de Student* foi realizada e constatou-se existir diferença significativa para a Motivação Intrínseca, organizadas na Tabela 9, apontando um resultado para  $t = 1,726$  e  $p = 0,044$ , sugerindo uma importante variação pós-intervenções. Os dados hipoteticamente apontam que as aulas surtiram o efeito esperado, aumentando os níveis de Motivação autônoma pré-existente. Neste sentido Rufini e Bzuneck (2019), alertam para a ideia sobre a necessidade de competência ser atendida quando professores apresentarem tarefas desafiadoras em nível que não exceda

demasiadamente as competências atuais de seu aluno, portanto torna-se primordial para o professor conhecer sobre o nível de desenvolvimento dos seus alunos.

Para a comparação realizada no Grupo Experimental, nos momentos 1 e 2, com o teste *t de Student* de amostras dependentes, aferiu-se que todas as dimensões analisadas apontaram diferenças significativas, no momento pós-aulas de Educação Física. Observou-se uma diminuição na Desmotivação, Motivação Extrínseca por Regulação Identificada e Motivação Intrínseca e um aumento substancial da Motivação Extrínseca por Regulação Externa e Motivação Extrínseca por Regulação Introjogada, supostamente sugerindo que os momentos desfrutados nas participações de práticas corporais da disciplina, puderam de alguma maneira inferir positivamente nas ações dos alunos, porém não por autodeterminação genuína, diante dos desafios propostos no processo interventivo, resumidos no Quadro 3 deste estudo. Esse resultado corrobora os estudos realizados por Marques *et al.* (2016) e Gasparotto *et al.* (2020) sobre a importância da prática esportiva regular no ambiente escolar.

Para os resultados das análises que buscaram relações, onde se utilizou o coeficiente de correlação de *Pearson*, atendendo ao terceiro objetivo específico que sugere averiguar possíveis relações de dependência entre os construtos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Escolar, Social e Familiar, Filho e Silva Júnior (2009) apontam que o coeficiente de correlação de *Pearson* não diferencia entre variáveis independentes e variáveis dependentes. Dessa forma, o valor da correlação entre X e Y é o mesmo entre Y e X. Segundo Schield (1995), a combinação não se aplica à distinção de causalidades, simples ou recursiva. Em outras palavras, é difícil dizer quem varia em função de quem. Pode-se dizer que há semelhança na distribuição das pontuações dos escores das variáveis.

Nessa etapa, considera-se pertinente pontuar os resultados alcançados para as dimensões auferidas, utilizando-se sugestão de tamanhos de efeito, propostos nos estudos de Cohen (1988, 1992). Para o fator Desmotivação, em relação ao Autoconceito Pessoal, nota-se um  $r = 0,071$ , que evidenciou uma correlação significativa fraca e positiva, em relação ao Autoconceito Escolar, aferiu-se um  $r = 0,098$ , de correlação significativa fraca e positiva. Para os demais fatores, a Autorregulação teve um  $r = -0,640$ , evidenciando uma forte correlação, porém negativa, no Autoconceito Social um  $r = -0,225$ , indicando uma correlação moderada

e negativa e por último o Autoconceito Familiar um  $r = 0,337$ , evidenciando uma correlação moderada e positiva.

No fator Motivação Extrínseca por Regulação Externa, o Autoconceito Social foi considerado um  $r = -0,311$ , aferindo uma correlação moderada e negativa, na Autorregulação da Aprendizagem, aferiu-se um  $r = -0,095$ , evidenciando uma correlação baixa e negativa, em relação ao Autoconceito Pessoal, nota-se um  $r = -0,053$ , indicando uma correlação baixa e negativa, em relação ao Autoconceito Escolar, aferiu-se um  $r = -0,029$ , verificando uma correlação baixa e negativa e por fim o Autoconceito Familiar um  $r = 0,098$ , demonstrando uma correlação fraca e positiva.

Para a correlação de *Pearson* na Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada observou-se para a Autorregulação da Aprendizagem,  $r = -0,201$ , evidenciando uma correlação fraca e negativa, para o Autoconceito Social,  $r = -0,229$ , demonstrou uma correlação fraca e negativa, no Autoconceito Familiar,  $r = 0,225$ , apontou uma correlação fraca e positiva, para o fator Autoconceito Pessoal, apresentou o  $r = -0,099$ , salientando uma correlação fraca e negativa e por fim o fator Autoconceito Escolar, com o  $r = -0,084$ , indicando uma correlação fraca e negativa.

Em relação aos resultados das correlações de *Pearson* para a Motivação Extrínseca por Regulação Identificada, verificou-se para a Autorregulação da Aprendizagem,  $r = 0,672$ , evidenciando uma correlação forte e positiva, para o Autoconceito Escolar, um  $r = -0,273$ , verificando uma correlação fraca e negativa, no Autoconceito Familiar,  $r = -0,424$ , salientando uma correlação moderada e negativa, para o fator Autoconceito Pessoal, apresentou o  $r = -0,069$ , apontando uma correlação fraca e negativa, por fim o fator Autoconceito Social, com o  $r = 0,048$ , demonstrando uma correlação fraca e positiva.

No fator Motivação Intrínseca, para as correlações, percebe-se para a Autorregulação da Aprendizagem,  $r = 0,813$ , evidenciando uma correlação forte e positiva, no Autoconceito Familiar, um  $r = -0,339$ , apontando uma correlação moderada e negativa, para o Autoconceito Pessoal, com  $r = -0,142$ , auferindo uma correlação fraca e negativa, no Autoconceito Escolar, com  $r = -0,154$ , verificando uma correlação fraca e negativa e por fim o Autoconceito Social, com  $r = 0,084$ , demonstrando uma correlação fraca e positiva.

Por fim, apresenta-se as correlações para a Autorregulação da Aprendizagem, que apresentou os seguintes resultados, para Autoconceito Familiar, o  $r = -0,190$ , apontando uma correlação fraca e negativa, no Autoconceito Social,  $r =$

0,155, indicando uma correlação fraca e positiva, para o Autoconceito Pessoal, aferiu-se um  $r = 0,065$ , verificando uma correlação fraca e positiva e o Autoconceito Escolar, com o  $r = -0,032$ , evidenciando uma correlação fraca e negativa.

Os coeficientes provenientes das análises correlacionais permitem examinar que houve correlação forte e positiva entre a Motivação Extrínseca por Regulação Identificada e a Autorregulação da Aprendizagem, assim como para a Motivação Intrínseca e a Autorregulação da Aprendizagem no Grupo Experimental, pós-intervenções. Ao que tudo indica, a prática das aulas de Educação Física surtiu o efeito desejado e pode avaliar o quarto objetivo específico elencado, avaliar possíveis relações entre os efeitos de um programa de intervenção das práticas corporais da Educação Física no grupo experimental, comparando-o com o grupo controle e os construtos estudados.

Diante dos resultados auferidos das correlações, afirma-se que, as intervenções propostas da disciplina de Educação Física podem proporcionar, de alguma maneira, relações satisfatórias entre as variáveis verificadas, conforme resultados obtidos nas Tabelas (11, 12, 13, 14, 15 e 16), do estudo realizado. Ressalta-se que o planejamento e a organização das práticas corporais adotadas pelo professor, são essenciais para o sucesso do processo ensino/aprendizagem.

Para a regressão linear simples pelo método Enter, que atende também ao terceiro objetivo específico que sugere averiguar possíveis relações de dependência entre os construtos, demonstrou, por meio dos testes realizados, que o valor do fator Desmotivação foi 39% de variância de comportamentos orientados para a Autorregulação da Aprendizagem, para o fator Motivação Extrínseca por Regulação Identificada foi de 43% na variância de comportamento Autorregulado e no fator Motivação Intrínseca foi de 65% de ajuste para comportamentos Autorregulados, indicando uma contribuição significativa entre os fatores, com variância compartilhada, todos apresentando o  $p = <0,001$ , o que demonstra confiabilidade para as relações analisadas.

Cabe destacar que entre os resultados auferidos, o maior ajuste se refere à correlação entre Motivação Intrínseca e Autorregulação da Aprendizagem. Para Bzuneck (2005) e Zimmermann (2013), o aluno motivado intrinsecamente consegue promover seu engajamento, tendo atitude proativa, não dependendo da presença de outra pessoa para a realização das atividades. Diante disso, a literatura mostra que o aluno pode até conhecer ou ter um vasto repertório de estratégias de

aprendizagem, porém o uso eficaz dessas estratégias exige que o aluno esteja intrinsecamente motivado para fazê-lo (Zimmerman, 1989a; Deci; Ryan, 2012). Diante das respostas obtidas, vale salientar que o aluno motivado intrinsecamente tem predisposição a se autorregular conforme sua organização cognitiva. A regressão demonstra indícios em relação ao quarto objetivo específico que avalia possíveis relações entre os efeitos de um programa de intervenção das práticas corporais da Educação Física no Grupo Experimental.

Identificou-se que os alunos do Ensino Médio, compreendem-se, em sua maioria, autonomamente motivados após a realização das intervenções propostas. Em vista ao exposto, acredita-se que os objetivos estabelecidos para este estudo foram contemplados. As propriedades psicométricas aferidas nos questionários propostos, EMEEF, IPAA e EAC-IJ, foram evidenciadas e confirmaram as referidas escalas como medidas válidas e confiáveis para mensuração. Em face dos resultados obtidos e elencados neste capítulo, observa-se a necessidade de implementação de programas institucionais voltados a formação continuada de professores de Educação Física voltadas especificamente ao Ensino Médio. Professores conhecedores dos aspectos socioafetivos, podem proporcionar aulas mais objetivas, fundamentadas e motivadas aos alunos. Sob essa perspectiva, o texto a seguir promove as considerações finais realizadas sobre a presente pesquisa.

## 10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino técnico profissional desempenha um papel crucial no fortalecimento da educação profissional e tecnológica no Brasil, contribuindo para o desenvolvimento de profissionais qualificados. Percebe-se que a instituição escolar parceira deste estudo disponibiliza aos alunos uma gama de projetos nas mais diversas áreas de ensino e dedica parte das ementas às atividades que integrem a teoria e prática. Diante desse contexto, é percebido que a escola possui características peculiares, tais quais o incentivo a realização dos trabalhos de campo integrando teoria e prática, tarefas que se enquadram às necessidades dos alunos e apoio da comunidade acadêmica às necessidades individuais.

A afirmação de que os estudantes do Ensino Médio apresentaram comportamentos motivados para participar das aulas de Educação Física em alguns momentos, indica que esses alunos participam por vontade própria, movidos por interesses pessoais, prazer ou identificação com as atividades propostas. Esse tipo de motivação é fundamental para o engajamento e para a consolidação de hábitos saudáveis, sugerindo que a disciplina desempenha um papel significativo na promoção de experiências positivas ligadas ao movimento, ao aprendizado e à interação social.

Nessa instituição é realizada todo ano uma seleção para o Ensino Médio. Alunos das mais diversas escolas do município participam das provas, pleiteando uma vaga. No Grupo Experimental testado, primeiro ano do Ensino Médio, percebe-se uma carência de conteúdo dos alunos em relação à Educação Física. Diante desse contexto, nota-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, na maioria das escolas públicas, o esporte se torna o conteúdo predominante, deixando em segundo plano os demais conteúdos estruturantes, tais quais, dança, ginástica, lutas, jogos e brincadeiras propostos pelos documentos oficiais de ensino, fazendo com que o estudante tenha uma defasagem perceptível no início das séries finais da Educação Básica.

Entende-se que as práticas corporais que compõem os conteúdos estruturantes, tais como, teatro, música, circo, treinamentos esportivos voltados à competição, jogos pré-desportivos, etc., podem e devem ser viabilizadas aos estudantes durante as aulas e, se possível, reforçadas por meio de propostas no contraturno das escolas. O profissional de Educação Física precisa ter o respaldo da

gestão escolar para conseguir colocar em prática todos os conteúdos estruturantes provenientes dos documentos oficiais de ensino.

No que se refere ao contraturno escolar na instituição, torna-se perceptível que o aluno praticante consegue melhorar o seu aspecto motor, melhorando também sua convivência e sociabilização com os demais praticantes, podendo se aprofundar no universo da cultura corporal do movimento, tornando-se um estudante ciente das práticas esportivas e de suas implicações sociais. O contexto social, no qual o estudante está inserido, hipoteticamente pode ser ressignificado diante das mudanças ocorridas durante a formação integral do aluno.

Esta pesquisa trouxe resultados em relação à Motivação para aprender no Grupo Experimental que comprovam, hipoteticamente, que as aulas de Educação Física, de alguma maneira significativamente leve, surtiram algum tipo de efeito, alcançando uma variação na média de  $M=2,10$  pontos e  $d$  de Cohen 0,36 para a Motivação Extrínseca por Regulação Introjetada, pós-intervenções. Essa regulação é considerada levemente autônoma e identifica o sujeito por se autocontrolar diante dos desafios, os quais podem ser alimentados por recompensas ou punições internas diante da situação estabelecida.

Para os resultados da estrutura interna da Autorregulação da Aprendizagem, em relação ao Grupo Experimental, houve efeitos de impacto pequeno, o que sugere para o professor responsável uma atuação docente em prol da melhora das fases cíclicas da Autorregulação, quais sejam: o planejamento adequado a faixa etária dos estudantes envolvidos; a execução que possa elucidar as dúvidas, fornecendo todas as ferramentas educacionais possíveis aos alunos; a verificação que vai fornecer o feedback necessário da prática executada, visando a melhora total e homogênea do processo ensino/aprendizagem.

Para os testes realizados com a escala de Autoconceito Infante Juvenil – EAC-IJ, nas dimensões verificadas foi percebido alterações. Cabe ressaltar que os alunos, de alguma maneira, tiveram mudanças positivas pós-intervenções no Grupo Experimental. Nas médias obtidas houve alterações pontuais para itens auferidos, Autoconceito Pessoal, Social, Escolar e alteração significativa para o Autoconceito Familiar, o que pressupõe a necessidade das práticas corporais estarem sempre presente no cotidiano escolar, de maneira estruturada e organizada pelo profissional de Educação Física.

Nesse estudo, no que se refere aos construtos analisados, não se

constata diferenças entre os gêneros, preferências por determinada atividade realizadas durante as intervenções. Notou-se uma pré-disposição na organização da apresentação do conteúdo Circo pelo sexo feminino, porém na execução das atividades que exigiam mais desenvoltura atlética, o sexo masculino foi predominante. Apesar de não ser o nosso objeto de estudo, essa observação caminha na direção de estudos realizados por outros autores, anteriormente citados na discussão.

Em relação às respostas das correlações, avaliou-se a necessidade de as aulas de Educação Física serem planejadas, organizadas, com objetivos pré-estabelecidos entre professor/aluno. Os resultados obtidos mostram que alunos motivados e autorregulados diante das propostas de atividades tendem a serem mais participativos, interessados e comprometidos, o que pode proporcionar um bem-estar individual e uma troca harmônica coletiva.

Salienta-se que a Educação Física possui uma gama de conteúdos estruturantes que podem ser propagados e estudados no Ensino Médio. Os conteúdos selecionados e organizados para as intervenções, foram planejados, estruturados e pensados para que as aulas obtivessem êxito com os alunos envolvidos no processo. Durante as intervenções as dúvidas que surgiram puderam ser sanadas e os poucos estudantes que no início se mostravam reticentes se inseriram gradativamente no decorrer das aulas.

Na pesquisa pôde-se constatar algumas considerações que podem hipoteticamente interferir nos resultados obtidos, tais quais, a imaturidade ao responder aos testes, algo pertinente à idade dos alunos testados do Grupo Experimental; a falta de condições salubres para a aula de Educação Física, visto que os alunos caminhavam até a escola municipal, que está a uma distância considerável da instituição pública federal, para as aulas práticas; a temperatura ambiente em torno dos 30° graus, principalmente no horário das 13h, nas segundas-feiras. Verificou-se também que nas intervenções em sala de aula, elas não possuíam climatizadores ou ar-condicionado disponíveis, deixando alguns alunos ansiosos e agitados, o que causou alguns momentos de dispersão e falta de concentração.

Com os percalços observados no início das intervenções, elas foram adaptadas e reorganizadas se utilizando outros espaços da escola, pátios e auditório. A melhora na concentração dos alunos foi perceptível e as atividades fluíram sem maiores problemas. Para as intervenções esportivas, como já citado, foram realizadas em uma instituição municipal próxima, que cedeu a quadra gentilmente para que

pudesse realizar as atividades do esporte Basquetebol.

Como uma possível contribuição deste estudo, acrescenta-se que a Educação Física, quando bem elaborada e organizada, torna-se ferramenta fundamental a fim de aumentar o interesse dos estudantes pela disciplina, pois a qualidade da aula está diretamente relacionada com o fazer pedagógico. O professor pode ressignificar sua prática docente criando estratégias que possam aumentar o nível de motivação, autorregulação e autoconceito dos alunos, gerando, assim, a cumplicidade necessária ao bom andamento das atividades durante o ano letivo. Portanto, investir em aulas diversificadas em consonância com a faixa etária dos estudantes, em um ambiente acolhedor torna-se essencial.

É conveniente pontuar que, diante do contexto e da complexidade dos construtos pesquisados, é de suma importância investigações futuras que possam elucidar e ampliar as limitações percebidas na pesquisa. Sugere-se, então, a ampliação da amostra com os demais *campis* da rede federal de ensino, aumento da faixa etária dos alunos do Grupo Experimental e, por fim, inclusão de mais um construto de autoeficácia, no qual o estudante seria capaz de perceber e avaliar em qual tipo de ação teria mais eficiência, acadêmica ou esportiva.

Em relação às políticas públicas governamentais, é necessário a inclusão dos aspectos socioafetivos nos conteúdos estruturantes da Educação Física. Esses conteúdos podem fortalecer os construtos, sendo essenciais para a preservação da autoestima e reforço da Motivação para aprender do aluno. Salienta-se que um estudante provido de um bom autoconceito, com potencial autorregulador e motivado, certamente conseguirá avançar nos estudos e, também, hipoteticamente ficar longe de conflitos com a lei.

Por fim, em linhas gerais, o estudo contemplou os objetivos propostos. Considera-se que os resultados analisados são importantes e podem fornecer subsídios para a promoção da Motivação para aprender, da Autorregulação da Aprendizagem e do Autoconceito Pessoal, Social Escolar e Familiar, construtos que devem ser mais difundidos na comunidade acadêmica entre os docentes e que podem afetar positivamente as aulas.

## REFERÊNCIAS

- ABRUZZO, Kristen J. Does participation in extracurricular activities impact student achievement? **Journal for Leadership and Instruction**, v. 15, n. 01, p. 21–26. 2016. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1097547>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ALBUQUERQUE, Luís Rogério. **A Constituição Histórica Da Educação Física No Brasil e os processos da Formação Profissional**. In: Congresso Nacional de Educação, 9; Encontro Brasileiro de Psicopedagogia, 3; 2009, Curitiba. **Anais**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2009.
- ALEXANDRE, K. H. *et al.* Autoconceito, Imagem Corporal e nível de Atividade Física em escolares praticantes de Educação Física, Dança e Ginástica Rítmica. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, v. 30 n. 01, 2022.
- ALVES, Iron Pereira; FARIA, Ivan; PEREIRA, Juliana Laranjeira. Avaliação formativa e autorregulação da aprendizagem no ensino superior. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023035, 2022. DOI: 10.20396/riesup.v9i00.8668636. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8668636>. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ANDRADE, C. A. B. **Escolaridade, autoconceito e resiliência em situação de reclusão**. Dissertação (mestrado em Psicologia da Educação). 111 p. Universidade da Madeira, Funchal, Madeira, Portugal, 2015.
- ANDRZEJEWSKI, Carey E. *et al.* Can a self-regulated strategy intervention close the achievement gap? Exploring a classroom-based intervention in 9th grade earth science. **Learning and Individual Differences**, v. 49, p. 85-99, 2016. DOI:10.1016/j.lindif.2016.05.013. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608016300620?via%3Di> hub. Acesso em: 20 jan. 2025.
- ARCHER, Ernest R. O mito da motivação. In: Bergamini CW, Coda R, organizadores. **Psicodinâmica da vida organizacional: motivação e liderança**. São Paulo: Pioneira, 1990, p. 3-24.
- AZEVEDO, Edson Souza; SHIGUNOV, Viktor. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas de Educação Física. **Revista Kinein**, v. 01. n. 01, 2000.
- BADARÓ, Luiz Fernando *et al.* “Abordando” as abordagens da Educação Física escolar brasileira: uma análise reflexiva. **Retos: Nuevas Perspectivas de Educación Física, Deporte y Recreación**, [s. l.], v. 47, p. 463–473, 2023.
- BANDURA, Albert. The self-system in reciprocal determinism. **American Psychologist**, v. 33, n. 04, p. 344-358. 1978.
- BANDURA, Albert. **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. New Jersey: Prentice-Hall, 1986.

BANDURA, Albert. Self-regulation of motivation through anticipatory and self-reactive mechanisms. *In*: DIENSTBIER, R. A. (org.). **Perspectives on motivation: Nebraska symposium on motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press, p. 69-164, 1991.

BANDURA, Albert. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *In*: JENNINGS, G. H; BELANGER, D. (org.). **Passages beyond the gate: A Jungian approach to understanding the nature of American psychology at the dawn of the Nova millennium**. Needham Heights: **Simon & Schuster**, p. 96-107, 1996.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman and Company, 1997.

BANDURA, Albert. A teoria social cognitiva na perspectiva da agência. *In*: BANDURA, A; AZZI, R. G; POLYDORO, S. (org.). **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, p. 69-95, 2008

BARBANTI, Valdir José. Dicionário de Educação Física e esporte. 2ed. Barueri, SP: **Manole**, 2003.

BARBOZA, C. M. **Escala Brasileira de Autoconceito Infantil: Construção e Investigação das qualidades psicométricas**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Centro de Ciências da Vida, Pontifícia Universidade Católica, Campinas, 2022

BARROS, R. M; BARROS, R. M. **Análise da educação básica e da física escolar do período de 1964 até os dias atuais: uma revisão bibliográfica / Rafael Mendes de Barros**. 54 p. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências, Bauru, 2023.

BARROSO, André Luís Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina. Escola, Educação Física e Esporte: Possibilidades Pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação Física, Esporte, Lazer e Dança**, v. 01, n. 04, p. 101-114, dez. 2006.

BATISTA, Marco Silva *et al*. Bem-estar subjetivo em atletas veteranos: um teste prospectivo baseado na teoria da autodeterminação. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, v. 21, n. 3, 99-109, 2021.

BELUCE, Andrea Carvalho; OLIVEIRA, Katya Luciane; BZUNECK, José Aloyseo. Tecnologias Digitais e Motivação para aprender: Contribuições da Teoria da Autodeterminação. **Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología**, n. 31, p. 53-63, jul. 2019.

BETTI, Mauro; ZULIANI, Luiz Roberto. Educação Física Escolar: Uma proposta de Diretrizes Pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. n. 1, p. 73-81, 2002.

BIDDLE, Stuart J. H. Emotion, mood and physical activity. *In*: BIDDLE, S. J. H; FOX, K. R; BOUTHER, S. H. (org.). **Physical activity and psychological well-being**. Londres: Routledge; p. 63-87, 2000.

BIDDLE, Stuart J. H. *et al*. Physical activity and mental health in children and adolescents: An updated review of reviews and an analysis of causality. **Psychology of Sport and Exercise**. v. 42, p. 146-155, 2019.

BOEKAERTS, Monique; CORNO, Lyn. Self-Regulation in the Classroom: A Perspective on Assessment and Intervention. *Applied Psychology: An International Review*, v. 54, n. 02, p. 199-231, 2005.

BONG, Mimi; CLARK, Richard E. Comparison between self-concept and self-efficacy in academic motivation research. *Educational Psychologist*, v. 34, n. 03, p. 139-153, 1999.

BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial. *In: BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (org.). Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. Petrópolis: Vozes, p. 55-88, 2004.

BORUCHOVITCH, Evely. A motivação para aprender de estudantes em cursos de formação de professores. *Educação*, Porto Alegre, v. 31, n. 01, p. 30-38, jan./abr. 2008.

BORUCHOVITCH, Evely. Autorregulação da aprendizagem: contribuições da psicologia educacional para a formação de professores. *Revista da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 18, n. 03, p. 401-409, 2014.

BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo. *Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely; GOMES; Maria Aparecida Mezzalira (org.). *Aprendizagem autorregulada: como promovê-la no contexto educativo?* Petrópolis: Vozes, 2019.

BORUCHOVITCH, Evely; MARCHIORE, Lara de Windson Oliveira Almeida. Motivação no Ensino Médio: adaptação e exame de uma Escala. *In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA*, 11, 2008, Braga. *Anais*. Braga, Portugal, p. 116, 2008.

BOSCATTO, Juliano Daniel; DARIDO, Suraya Cristina. Currículo e Educação Física Escolar: Análise do estado da Arte em periódicos nacionais. *Journal of Physical Education [online]*. v. 28, 2017.

BRACHT. Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT. Valter. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Caderno CEDES*, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999.

BRACHT. Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. *Revista Movimento*, Porto Alegre, v. 06, n. 12, p. 14-24, 2000.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. Pedagogia Crítica da Educação Física: dilemas e desafios na atualidade. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, e25068, 2019.

BRASIL. Lei nº 5.540 de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1968.

BRASIL. Decreto-lei nº 705, de 25 de julho de 1969. Altera a redação do artigo 22 da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1969.

BRASIL. Lei nº 5.592 de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1971.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física: 3º e 4º ciclos, v. 07**. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 211-240, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº2, de 22/12/2017. Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2017.

BRAZ, Franciane Priscila Rosa; CASTRO, Paulo Francisco de. Avaliação da Personalidade e do Autoconceito em crianças com Obesidade. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 08, n. 02, p. 17-28, jul./dez. 2016.

BRETHERTON, Inge. Pouring new wine into old bottles: the self as internal working model. *In*: GUNNAR, M. R.; SROUFE, L. A. (org.). **Self processes and development: the Minnesota Symposia on Child Development**. Hillsdale: Erlbaum, v.23, 1991.

BROTTO, Fábio Otuzi. **Jogos cooperativos: se o importante é competir, o fundamental é cooperar**. 7. ed. Santos: Re-Novada, 2003.

BRUNSTEIN, Joachim C.; GLASER, C. Testing a pathanalytic mediation model of how self-regulated writingstrategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. **Journal of Educational Psychology**, v. 103, n. 04, p. 922-938, 2011.

BRUSQUE, Marcela; ELLER, Marcelo Laquini; SCHNEIDER, Omar. A criação do Método Francês: as disputas em torno de um objeto de ensino da educação física. **Educação em Revista (on-line)**, v 36. 2020.

BURGOS, Marcella das Neves *et al.* Suporte familiar como possível preditor das Estratégias e da Motivação para aprender. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 25, p. e227267, 2021.

BURNS, Robert B. **The self concept**. London: Longman, 1979.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação dos alunos em cursos superiores. *In*: JOLY, M. C. R. A; SANTOS, A. A. A; SISTO, S. S. (org.). **Questões do cotidiano universitário**. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 217-238, 2005.

BZUNECK, José Aloyseo. A motivação do aluno: aspectos introdutórios. *In*: E. BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, p. 9-36, 2009.

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões e práticas. *In*: E. BORUCHOVITCH, E; BZUNECK, J. A.; GUIMARÃES, S. E. R. (org.). **Motivação para**

**aprender: aplicações no contexto educativo.** Petrópolis, RJ: Vozes, p. 13-42, 2010.

BZUNECK, José Aloyseo. Emoções Acadêmicas, Autorregulação e seu Impacto sobre Motivação e Aprendizagem. **ETD-Educação Temática Digital**, Campinas, v.20, n. 04, p. 1059-1075, out./dez. 2018.

BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Estilos de professores na promoção da motivação intrínseca: reformulação e validação de instrumento. **Psic.: Teor. e Pesq.**, v. 23, n. 4, dez. 2007.

CADÊTE FILHO, Anizio de Almeida; PEIXOTO, José Maria; MOURA, Eliane Perlatto. Motivação acadêmica de estudantes de Medicina: uma análise na perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Rev. bras. educ. med.**, v. 45, n. 20, 2021.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida; BECKER, Eriques Piccolo; SAWITZKI, Rosalvo Luis. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões**, Campinas, v. 17, p. e019022, 2019.

CAPLIN, Morris D. The relationship between self concept and academic achievement. **The Journal of Experimental Education**, v. 37, p. 13-16, 1969.

CARNEIRO, Gabriela Raeder da Silva; MARTINELLI, Selma de Cássia; SISTO, Fermino Fernandes. Autoconceito e dificuldades de aprendizagem na escrita. **Psicologia: Reflexão E Crítica**, v. 16, n. 03, p. 427-434, 2003.

CARVALHO, Renato Gomes *et al.* Relações de amizade e autoconceito na adolescência: um estudo exploratório em contexto escolar. **Estudos de Psicologia [online]**, Campinas, v. 34, n. 03. p. 379-388, 2017.

CASTELLANI FILHO, Lino. **A educação física no Brasil: a história que não se conta.** 26. ed. Campinas: Papirus, 2018.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação Física, esporte e lazer: reflexões nada aleatórias.** 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2021. *E-book*.

CAVENAGHI, Ana Raquel Abelha. Uma perspectiva autodeterminada da motivação para aprender língua estrangeira no contexto escolar. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 02, p. 248-261, 2009.

CÉOS, Cysney Péta. **Autoconceito, Bullying e Preconceito: uma análise a partir de estudantes de escola pública.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2020.

CIA, Fabiana; BARHAM, Elizabeth Joan. Estabelecendo relação entre autoconceito e desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psico**, v. 39, n. 01, p. 21-27, 2008.

COELHO, Vítor Alexandre; ROMÃO, Ana Maria. The Impact of secondary school transition on self-concept and self-esteem. **Revista de Psicodidáctica**, v. 22, n. 02, p. 85-92, 2017.

COHEN, Jacob. **Statistical power analysis for the behavioral sciences.** Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1988.

COHEN, Jacob. Statistical power analysis. **Current Directions in Psychological**

**Science**, v. 01, n. 03, p. 98–101, 1992.

COLLIER, Luciana Santos. Educação Física, Ciência e Saúde: formação e atuação de professores. **Educación Física y Ciencia**, v. 21, n. 4, e101, 2019.

CONFED - Conselho Federal de Educação Física. **Regulamentação da Educação Física no Brasil**. Rio de Janeiro: CONFED, 1998. Disponível em: <https://www.confef.org.br/confef/conteudo/16>. Acesso em: 20 de jan. 2021.

COOPERSMITH, Stanley. **The antecedentes of self-esteem**. San Francisco: Freeman, 1967.

CRUZ, Marlon Messias Santana *et al.* Formação profissional em educação física: história, avanços, limites e desafios. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 17, n. 01, p. 227-235, jan./jun. 2019.

COSTA, Ana.; Faria, Luísa. Aprendizagem social e emocional: reflexões sobre a teoria e a prática na escola portuguesa. **Análise Psicológica**, v. 04, n. 31, p. 407-424, 2013.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física Brasileira: autores e atores da década de 1980**. Campinas: Papyrus, 1998.

DAOLIO, Jocimar. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. *In*: GWALHO, Y. M.; RUBIO, K. (org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001.

DAOLIO, Jocimar. **Educação Física e o Conceito de Cultura. Coleção Polêmicas do Nosso Tempo**. Campinas: Autores Associados, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina. Apresentação e análise das principais abordagens da educação física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 20, n. 01, set. 1998.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DAVOGLIO, Tércia Rita; SANTOS, Bettina Sterren dos. Escala de Motivação Docente: desenvolvimento e validação. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 65, p. 201-218, jul./set. 2017.

DE LA FUENTE, Jesus. Avanços em modelos de autorregulação: uma nova agenda de pesquisa por meio da teoria do comportamento SR vs ER em diferentes contextos psicológicos. **Front. Psychol.**, 13:861493, 2022.

DECI, Edward L.; GAGNÉ, Marylène. Self-determination theory and work motivation. **Journal of Organization Behavior**, v. 26, n. 04, p. 331–362, 2005.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Intrinsic motivation and self-determination in human behavior**. New York: Plenum Press, 1985.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. The what and why of goal pursuits: Human needs and self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, v. 11, n. 04, p. 227-268, 2000.

DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Facilitating optimal motivation and psychological

- well-being across life's domains. **Canadian Psychology**, v. 49, n. 1, p. 14-23, 2008.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Self-Determination Theory. *In*: VAN LANGE, Paul A. M.; KRUGLANSKI, Arie W.; HIGGINS, E. Tory. **Handbook of theories of social psychology: SAGE publications**. v. 2, p. 416-437, 2011
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Motivation, personality, and development within embedded social contexts: an overview of self-determination theory. *In*: DECI, E. L.; RYAN, R. M. **The Oxford handbook of human motivation**. Rochester: University of Rochester, p. 85-107, 2012.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory. *In*: WEINSTEIN, N. (ed.). **Human motivation and interpersonal relationships**. Dordrecht: Springer, p. 53-73, 2014.
- DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. **Self-determination theory – Basic psychological needs in motivation, development and wellness**. Nova Iorque: The Guilford Press, 2017.
- DEMBO, Myron H. Learning to teach is not enough: Future teachers also need to learn to learn. **Teacher Education Quarterly**, v. 28. n. 04, p. 23-35, 2001.
- DONATO, Caio Fernandes *et al.* Revisão sistemática sobre a Educação Física escolar na BNCC: uma temática ainda em escassez. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 36, 2023.
- DONCHE, Vincent *et al.* Differential use of learning strategies in first-year higher education: the impact of personality, academic motivation, and teaching strategies. **British Journal of Educational Psychology**, Leicester, v. 83, n. 2, p. 238-251, 2013.
- DONNELLY, Joseph E. *et al.* Physical activity, fitness, cognitive function, and academic achievement in children: a systematic review. **Medicine and science in sports and exercise**. 48 (6):1197. 2016.
- DÖRR, Lisa; PERELS, Franziska. Improving Metacognitive Abilities as an Important Prerequisite for Self-regulated Learning in Preschool Children. **International Electronic Journal of Elementary Education**, v. 11, n. 05, 449-459, 2019.
- ERIKSON, Erik H. **Identity: Youth and crisis**. New York: Norton, 1968.
- FABRI, Nayla Beatriz *et al.* Autorregulação, estratégias de aprendizagem e compreensão de leitura no ensino Fundamental I. **Revista Brasileira de Educação**. v. 27, e270068, 2022.
- FABRIZ, Sabine *et al.* Fostering self-monitoring of university students by means of a standardized learning journal: A longitudinal study with process analyses. **European Journal Psychology Education**, v. 29, p. 239-255, 2013.
- FARIA, João Paulo de Oliveira. **Práticas Pedagógicas mediadas pelas Tecnologias: propostas e desafios no contexto da Educação Física Escolar**. Dissertação (Mestrado em Ensino). Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, 2020.
- FERNANDES, Graziela Nunes Alfenas *et al.* Influence of motivation to learn on

adolescents' quality of life and school performance: A protocol for a systematic review with meta-analysis. **Revista CEFAC**, v. 26, n. 02, p. e8323, 2024.

FERNANDES, Helder Miguel; VASCONCELOS-RAPOSO, José. Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estud. psicol**, Natal, v. 10, n. 03, dez. 2005.

FERNÁNDEZ-BUSTOS, Juan Gregorio *et al.* Effect of physical activity on self-concept: theoretical model on the mediation of body image and physical self-concept in adolescents. **Frontiers in psychology**. v. 10, 2019.

FERREIRA NETO, Amarílio. Publicações periódicas de ensino, de técnicas e de magazines em educação física e esporte. *In*: DaCOSTA, L. (org.). **Atlas do esporte no Brasil**. Rio de Janeiro: Shape, 2005.

FILHO, Dalson Britto Figueiredo; SILVA JÚNIOR, José Alexandre. Desvendando os Mistérios do Coeficiente de Correlação de Pearson (r)\*. **Revista Política Hoje**, v. 18, n. 01, 2009.

FINI, Lucila. Relações de pais e adolescentes. *In*: SISTO F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FINOQUETO, Leila Cristiane Pinto. **Entre licenciatura e bacharelado em educação física: reformas no ensino superior e a constituição de identidades dos profissionais de educação física da ESEF/UFPel**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2012.

FLUMINHAN, Carmen Silvia Lima; MURGO, Camélia Santana. Autorregulação acadêmica e estratégias de aprendizagem avaliadas em estudantes do ensino fundamental. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**, v.23, 2019.

FONSECA, Dirce Mendes da. A pesquisa e a integração universidade e ensino médio. **Universitas Humanas**, Brasília, v. 10, n. 01, 51-57, jan./jun. 2013

FONSECA, Inês *et al.* O autoconceito na população com Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental (DID) em Portugal: Revisão sistemática. **Análise Psicológica**, v. 31, n. 01, p. 53-70, 2019.

FOX, Kenneth R. The physical self and processes in self-esteem development. *In*: FOX, K. R. **The physical self: from motivation to well-being**. Champaign: Human KineticS, p. 111-139, 1997.

FRANCO, Bianca Vasconcelos do Evangelho; ESPINOSA, Tobias; HEIDEMANN, Leonardo Albuquerque. Autorregulação acadêmica como um elemento importante da intenção de persistir: um estudo empírico com estudantes de graduação em física. **Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências**, Belo Horizonte, v. 26, e45565, 2024.

FRANSEN, Job *et al.* Changes in physical fitness and sports participation among children with different levels of motor competence: a 2-year longitudinal study. **Pediatric Exercise Science**, v. 26, n. 01, p. 11–21, 2014.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da Educação Física**. Campinas: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. Crise de identidade. **Motivivência**, v. 13, n. 18, p. 143-149, mar. 2002.

FREIRE, João Batista. **Educação como Prática Corporal**. São Paulo: Spicione, 2003.

FROTA, Joseany da Silva; XEREZ, Leonardo Mendes Pereira; PARENTE, Nória Nabuco. A motivação e desmotivação no processo de aprendizagem do Ensino de Física / The motivation and demotivation in the learning process of Physics Teaching. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 06, n. 08, p. 62802–62816, 2020.

FUJIMOTO, Kayo; VALENTE, Thomas W. Decomposing the components of friendship and friends' influence on adolescent drinking and smoking. **Journal of Adolescent Health**, v. 51, n. 02, p. 136-143, 2012.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. A autorregulação da Aprendizagem: Principais conceitos e modelos teóricos. **Psic. da Ed.**, São Paulo, v. 46, p. 71-80, jan./jun. 2018.

GANDA, Danielle Ribeiro; BORUCHOVITCH, Evely. Intervenção em autorregulação da aprendizagem com alunos do ensino superior: análise da produção científica. **Revista Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 10, n. 03, p. 3-25, 2019.

GARCIA, Gilberto Vieira; SILVA, Gustavo Motta. Música, Ginástica e Dança no ensino secundário no Brasil do século XIX. **Rev. Bras. Hist. Educ.**, v. 21, e158, 2021.

GASPAROTTO, Guilherme Da Silva *et al.* O autoconceito de estudantes de ensino médio e sua relação com o desempenho acadêmico: Uma revisão sistemática. **Revista Portuguesa de Educação**, 31 (1), pp. 21-37. 2018.

GASPAROTTO, Guilherme Da Silva *et al.* Autoconceito e autoeficácia associados à prática de atividades corporais entre estudantes. **Psicologia, Saúde & Doenças**, v. 21, n. 02, 343-354, 2020.

GASPAROTTO, Guilherme Da Silva *et al.* Desempenho acadêmico de alunos do ensino médio associado a aspectos psicológicos, práticas corporais e atividade física. **Revista de Educação Física [online]**. v. 31, 2020.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**, v. 10. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GILIOLI, Eduardo Borba; GALUCH, Maria Terezinha Bellanda; SANCHES, Eduardo Oliveira. Conhecimento de alunos do ensino médio sobre a história do esporte. **Psicologia USP**, v. 35, p. e230098, 2024.

GLICK, Gary C.; ROSE, Amanda J. Prospective associations between friendship adjustment and social strategies: Friendship as a context for building social skills. **Developmental Psychology**, v. 47, n. 04, p. 1117-1132, 2011.

GÓIS JUNIOR, Edivaldo; LOVISOLO, Hugo Rodolfo. Descontinuidades e Continuidades do Movimento Higienista no Brasil do Século XX. **Rev. Bras. Cienc.**

**Esporte, Campinas**, v. 25, n. 01, p. 41-54, set. 2003.

GÓIS, Pamela Karina de Melo *et al.* Reflexões sobre o impacto da pandemia na Educação Física Escolar. **Cadernos RCC#26**, v. 8. n. 3, agosto 2021.

GOLDANI, Ana Maria. As famílias brasileiras: mudanças e perspectivas. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 91, p. 7-22, 1994.

GONZÁLEZ CABANACH, Ramón; VALLE ARIAS, Antonio Valle. Características afectivomotivacionales de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. *In:* V. SANTIUSTE BERMEJO, V.; BELTRÁN LLERA, J. A. (org.). **Dificultades de aprendizaje**. España: Editorial Síntesis, p. 261-278, 1998.

GRAU, Valeska; WHITEBREAD, David. Self and social regulation of learning during collaborative activities in the classroom: The interplay of individual and group cognition. **Learning and Instruction**, v. 22, n. 06, 401-12, 2012.

GREENE, Jeffrey Alan; AZEVEDO, Roger. A Theoretical Review of Winne and Hadwin's Model of Self-Regulated Learning: New Perspectives and Directions. **Review of Educational Research**, v. 77, n. 3, p. 334-372, 2007.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Exercício físico na promoção da saúde**. Londrina: Midiograf, 1995.

GUEDES, Dartagnan Pinto; GUEDES, Joana Elisabete Ribeiro Pinto. **Controle do peso corporal: composição corporal atividade física e nutrição**. Londrina: Midiograf, 1996.

GUILLAMÓN, Andres Rosa; CANTO, Eliseo Garcia; LÓPEZ, Pedro Jose Carrillo. Actividad física, condición física y autoconcepto en escolares de 8 a 12 años. **Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación**, v. 35, p. 236-241, 2019.

GUIMARÃES, João Vasco da Cunha. **Autoconceito, autoestima e comportamentos desviantes em adolescentes**. Dissertação (Mestrado em Psicocriminologia). Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal, 2012.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. Motivação intrínseca, extrínseca e o uso de recompensas externas em sala de aula. *In:* BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK J. A. (org.), **A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, p. 37-57, 2009.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender**. *In:* BORUCHOVITCH, E.; BZUNECK, J. A. (org.). **A motivação do aluno: contribuições da Psicologia contemporânea**. Petrópolis: Vozes, p. 78-95, 2018.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BORUCHOVITCH, Evely. O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos Estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 02, p.143-150, 2004.

GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini; BZUNECK, José Aloyseo. Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. **Ciências &**

**Cognição**; v. 13, p. 101-113, 2008.

HALLAL, Pedro C.; MELO, Victor Andrade de. Crescendo e enfraquecendo: um olhar sobre os rumos da Educação Física no Brasil. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 39, n. 3, p. 322–327, jul. 2016.

HARTER, Susan. The self. *In*: EISENBERG, N.; DAMON, W.; LERNER R. M. (ed.), **Handbook of child psychology: volume 3**. Hoboken: John Wiley e Sons, 505-570, 2006.

HILDEBRANDT, Reiner L.; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da Educação Física**. Tradução: Sonnhilde von der Heide. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.

HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento**. São Paulo: Hucitec, 1998.

HOLANDA PEREIRA, Carlos Alexandre *et al.* Educação física: da ciência à docência. **Research, Society and Development**, v. 09, n. 09, e73996108, 2020.

INACIO, Amanda Lays Monteiro; SCHELINI, Patrícia Waltz; NORONHA, Ana Paula Porto. Avaliação da Motivação para Aprender com Base na Teoria da Autodeterminação. **Avaliação Psicológica**, v. 20, n. 04, 2021.

JAMES, William. **Principles of psychology**. New York: Holt, 1890.

JAMES, William. **Psychology: the briefer course**. New York: Holt, 1892.

KOOLE Sander L. *et al.* Becoming who you are: An integrative review of self-determination theory and personality systems interactions theory. **J Pers**. v. 87, n. 01, p. 15-36, fev. 2019.

KUNZ, Elenor. **Educação Física: ensino e mudança**. Ijuí: Unijuí, 1991.

LEAL, Edvalda Araújo; MIRANDA, Gilberto José; CARMO, Carlos Roberto Souza. Self-determination theory: An analysis of student motivation in an accounting degree program. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 24, n. 62, p. 162–173, 2013.

LEGAULT, Lisa. Self-determination theory. *In* V. Zeigler- Hill, & T. Shackelford (ed.). **Encyclopedia of Personality and Individual Differences**. New York: Springer, p. 01-09, 2017.

LEME, Maria Isabel da Silva *et al.* Relação entre o autoconceito de pré-adolescentes e resolução de conflitos interpessoais. **Psicologia USP**, v. 35, p. e230132, 2024.

LIMA, Rubens Rodrigues. História da Educação Física algumas pontuações. **Rev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 07, n. 13, p.246-257, jan/jun. 2015.

LINDWALL Magnus; HASSMÉN, Peter. The role of exercise and gender for physical self-perceptions and importance ratings in Swedish university students. **Scand J Med Sci Sport**. v. 14, n. 06, p. 373-380, 2004.

LINHALES, Meily Assbú; PUCHTA, Diogo Rodrigues; ROSA, Maria Cristina (org.). **Diálogos Transnacionais na História da Educação Física**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2019.

LIRA, Priscila Duarte. **Estratégias de autorregulação da aprendizagem utilizadas por licenciandos em química**. 2021. 139 f. Dissertação (Mestrado em Química). Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.

LIU, Woon Chia; WANG, John C. K.; RYAN, Richard M. Understanding motivation in education: Theoretical and practical considerations. *In*: LIU, W. C.; WANG, J. C. K.; RYAN, R. M.. **Building Autonomous Learners**. Singapura: Springer, 2016.

LOMBARDO Caterina *et al.* Body dissatisfaction among pre-adolescent girls is predicted by their involvement in aesthetic sports and by personal characteristics of their mothers. **Eat Weight Disord.**, v. 17, n. 02, p. 116-127, 2012.

LOURENÇO, Abílio Afonso. **Processos Auto-Regulatórios em Alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico: Contributos da Auto-Eficácia e da Instrumentalidade**. Dissertação (Doutorado em Educação). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, 2008.

MACCOBY, Eleanor E. **Social development**. New York: Wiley, 1980.

MACHADO, Roseli Belmonte *et al.* Educação Física Escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento [online]**, v. 26, 2020.

MACHARGO, J. Salvador. **Machargo El profesor y el autoconcepto de seus alunos**. Madrid: Escuela Española, 1991.

MAFFEI, Willer Soares; MAFFEI, Isadora Galaci. Aprender a ser professor de educação física: a experiência sensível do corpo vivido. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, v. 27, n. 297, p. 167-184, 2023.

MAGALHÃES, Livia Gonçalves. Ditadura e futebol: O Brasil e a Copa do Mundo de 1970. **PolHis.**, ano 5, n. 09, p. 232-242, 2012.

MAGALHÃES, Terezinha Camargo *et al.* Educação inclusiva: autoconceito profissional de professores. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021.

MAIESKI, Sandra. **Motivação de alunos dos anos iniciais do ensino fundamental: um estudo com alunos brasileiros e chilenos**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

MARQUES, Adilson *et al.* Associations between organized sports participation and objectively measured physical activity, sedentary time and weight status in youth. **Journal of Science and Medicine in Sport**, v. 19, n. 02, p. 154–157, 2016.

MARQUES, Maria Inês. (In) Satisfação com a imagem corporal na adolescência. **Nascer e Crescer**, v. 25, n. 04, p. 217- 221, 2016.

MARRONE, Daniela Bergesch D’Incao; HUTZ, Claudio Simon. Satisfaction of Basic Needs and its Repercussion in the Course of Development. **Psico-USF**, v. 24, n. 2, p. 383–392, abr./jun. 2019.

MARSH, Herbert W.; CRAVEN Rhonda. Academic self-concept: beyond the dustbowl. *In*: PHYE, G. D. (ed.). **Handbook of classroom assessment**. San Diego: Academic, p. 131- 198, 1997.

MARSH, Herbert W.; TRACEY, Danielle K.; CRAVEN, Rhonda. The multidimensional self-concept structure of preadolescents with mild intellectual disabilities. **Educational and Psychological Measurement**, v. 66, p. 795-818, 2006.

MARSH, Penny *et al.* The changing nature of adolescent friendships longitudinal links with early adolescent ego development. **Journal of Early Adolescence**, v. 26, n. 04, p. 414-431, 2006.

MATIAS, Thiago Sousa *et al.* Educação física escolar no ensino médio: o uso das redes sociais nos processos de ensino-aprendizagem a partir da perspectiva de aulas abertas. **Pensar prática**, v. 21, n. 03, p. 609-620, 2018.

MATTOS, Sandra Maria Nascimento de. Avaliar: um diálogo da afetividade com a rede de relações desenvolvidas no cotidiano escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], n. 25, 2008. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/105>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MATOS, Simone Ribeiro; MAZZAFERA, Bernadete Lema. Reflections on active methodologies and digital technologies as pedagogical resources in the process of teaching and learning skills. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 11, n. 9, p. e57311932259, 2022.

MAUGERI SANTOS, Marina; AMATO, Luiz Britto Passos; MENDES, Adriana do Nascimento Araujo. O Método Suzuki e a motivação: o papel do professor e pais na motivação do aluno. **REVISTA DA ABEM**, [S. l.], v. 29, 2021. Disponível em: <https://revistaabem.abem.mus.br/revistaabem/article/view/937>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MELO, Victor Andrade de; PERES, Fabio de Faria. O corpo da nação: posicionamentos governamentais sobre a educação física no Brasil monárquico. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, v. 21, n. 4, p. 1131–1149, out. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/kvN7Jyw5h8bn6sTxxqPGZ4d/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MELO, Viviane Florentino de; AMANTES, Amanda. O autoconceito em química de estudantes do ensino médio investigado pela elaboração e validação de uma escala. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 23, p. e24545, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/YZS8zCwFPPx46LY855CJLpt/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MENARD, Philip; BOTT, Gregory J.; CROSSLER, Robert E. User motivations in protecting information security: Protection motivation theory versus self-determination theory. **Journal of Management Information Systems**, v. 34, n. 04, p. 1203–1230, 2017.

MESERLIAN, Flávia Gabriela *et al.* Motivação e autoconceito de alunos com sobrepeso e obesidade no ensino fundamental. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e242122, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/DFcRKfnKtKsxyM7CGsHMcPt/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

METZNER, Andreia Cristina; DRIGO, Alexandre Janotta. A trajetória histórica das leis

e diretrizes curriculares nacionais para a área de formação em Educação Física. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 21, p. e154, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/BvnmNPjjKtt8H5fPgjq9CXD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MINTZ, Richard; MULLER, Douglas. Academic achievement as a function of specific and global measures of self-concept. **The Journal of Psychology**, v. 97, p. 53-57, 1977.

MOTA, Catarina Pinheiro; COSTA, Monica; MATOS, Paula Mena. Escola e instituição: relações significativas e autoconceito de adolescentes em acolhimento residencial. **PSICOLOGIA**, [S. l.], v. 32, n. 1, p. 87–100, 2018. DOI: 10.17575/rpsicol.v32i1.1277. Disponível em: <https://revista.appsicologia.org/index.php/rpsicologia/article/view/1277>. Acesso em: 20 jan. 2025.

MULTON, Karen D.; BROWN, Steven D.; LENT, Robert W. Relation of self-efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychology**, v. 38, 30-38, 1991.

MULVEY, Kelly Lynn; KILLEN, Melanie. Challenging gender stereotypes: Resistance and exclusion. **Child Development**, v. 86, n. 03, 681–694, 2015.

NAHAS, Markus V. Educação Física no ensino médio: educação para um estilo de vida ativo no terceiro milênio. *In* Seminário de Educação Física Escolar, 4, 1997, São Paulo. **Anais**. São Paulo: Escola de Educação Física e Esporte, p. 17-20, 1997.

NEDEL, Roberta; MATTOS, Dienifer Aline; MARIN, Angela Helena. Autoestima e autoconceito infantil, escolaridade parental e sua relação com desempenho escolar no ensino fundamental I. **Psicol. pesq.**, Juiz de Fora, v. 14, n. 1, p. 149-168, abr. 2020. DOI: [doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.26180](https://doi.org/10.34019/1982-1247.2020.v14.26180). Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1982-12472020000100010&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1982-12472020000100010&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2025.

NEIRA, Marcos Garcia. O Currículo Cultural da Educação Física: pressupostos, princípios e orientações didáticas. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 01, p. 4-28, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i1p4-28>. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/27374>. Acesso em: 20 jan. 2025.

NELAS, Patrícia Raquel Cardoso. **Autoconceito em adolescentes com dificuldades de aprendizagem**. 2019. 54 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Católica Portuguesa, Braga, 2019.

NTOUMANIS, Nikos *et al.* An idiographic analysis of motivation in compulsory school physical education. **Journal of Sport & Exercise Psychology**. v. 26, p. 97-214, 2004.

NUNES, Mónica Andreia Cabral. **Autoconceito e suporte social em adolescentes em acolhimento institucional**. Dissertação (Mestrado Integrado em Psicologia). Faculdade de Psicologia, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal, 2010.

OLIVEIRA, Colandi Carvalho de. Auto-regulação da Aprendizagem. **Universitas**

FACE, v. 03, n. 02, 2006.

OLIVEIRA, Gislene de Campos. Autoconceito do adolescente. *In*: SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FINI, L. D. T. (org.). **Leituras de psicologia para formação de professores**. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Maria Coleta; BERQUÓ, Elza. **A família no Brasil: análise demográfica e tendências recentes**. São Paulo: Ciências Sociais Hoje, 1990.

OLIVEIRA, Rafaela Paulina de *et al.* Autoconceito, imagem corporal e nível de atividade física em escolares praticantes de educação física, dança e ginástica rítmica. **Rev. Bras. Ciênc. Mov.** v. 30, n. 01, p. 1-18, jan./mar. 2022.

PAGNI, Pedro. A prescrição dos exercícios físicos e do esporte no Brasil (1850-1920): cuidados com o corpo, educação física e formação moral. *In*: FERREIRA NETO, A. (org.). **Pesquisa histórica na educação física**. Vitória: EDUFES, p.59-82, 1997.

PAIVA, Fernanda Simone Lopes de. Notas para pensar a educação física a partir do conceito de campo. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. especial, p. 51-82, jul./dez. 2004.

PAJARES, Frank. Self-efficacy beliefs in academic settings. **Review of Educational Research**, v. 66, p. 543-578, 1996.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil e ensino fundamental**. Londrina: Eduel, 2008.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2 ed. Londrina: Eduel, 2010.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victoria; OLIVEIRA, Amauri Aparecido Bassoli; PALMA, José Augusto Victoria. **Educação Física e a organização curricular [recurso eletrônico]: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 3 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2021.

PANADERO Ernesto; ALONSO-TAPIA Jesus. How do students self-regulate? Review of Zimmerman's cyclical model of self-regulated learning. **Anales de Psicologia**, v. 30, p. 450-462, 2014.

PEIXOTO, Francisco. **Auto-estima, autoconceito e dinâmicas relacionais em contexto escolar**. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2003.

PEIXOTO, Francisco; ALMEIDA, Leandro S. A organização do autoconceito: análise da estrutura hierárquica em adolescentes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 24, n. 03, p. 533-541, 2011.

PERASSINOTO, Maria Gislaine Marques; BORUCHOVITCH, Evelyn; BZUNEK, José Aloyseo. Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. **Avaliação Psicológica**, v. 12, n. 03, p. 351-359, 2013.

PEREIRA, Filemon Tranche; GHIRALDELLO, Luciane. Teoria da Autodeterminação:

correlação entre idades e qualidade de Motivação em alunos do Ensino Superior. **EDUCA–Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 10, p. 1-18, jan./dez. 2023.

PERELS, Franziska.; GÜRTLER, Tina.; SCHMITZ, Bernhard. Training of self-regulatory and problem-solving competence. **Learning and Instruction**, v. 15, p. 123-139, 2005.

PICH, Santiago; ALBANO, Thiago. O professor de Educação Física escolar: desvendando as suas concepções. **Lecturas, Educación Física y Deportes, Revista Digital**, Buenos Aires, ano 15, n. 147, ago. 2010.

PINTRICH, Paul R. The role of goal orientation in self-regulated learning. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (org.). **Handbook of self-regulation**. San Diego: Academic Press, p. 451-502, 2000.

PINTRICH, Paul R. A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 04, p. 385-407, 2004.

PIZANI, Juliana *et al.* (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 259–266, jul. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/ZWHhnWVq664LzFVfYXTSbvp/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge *et al.* Sucesso no ensino superior e variáveis envolvidas. *In*: CONPE - Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional. **Caminhos trilhados, caminhos a percorrer: volume 10**. Maringá, 2011.

POLYDORO, Soely Aparecida Jorge; FIOR, Camila Alves; PELISSONI, Adriane Martins Soares; ROSÁRIO, Pedro Sales Luís. Autorregulação da aprendizagem: adaptação e evidências de validade de instrumentos para universitários brasileiros. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 21–42, 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n1p21. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35534>. Acesso em: 20 jan. 2025.

POZO, Juan I. Estratégias de aprendizagem. *In*: COLL, C.; PALÁCIOS, J.; MARCHESI, A. (org.). **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 176-197, 1996.

PRENTICE, Mike; JAYAWICKREME, Eranda; FLEESON, William. Integrating whole trait theory and self-determination theory. **Journal of personality**, v. 87, n. 01, p. 56-69, 2019.

QUILES, M.; ESPADA, J. **Educar para a autoestima**. Algeirão Mem-Martins: K Editora, 2007.

REEVE, Johnmarshall; RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Sociocultural influences on student motivation as viewed through the lens of self-determination theory. **Big theories revisited**, v. 2, p. 15-40, 2018.

REI, B. D.; LÜDORF, S. M. A. Educação física escolar e ditadura militar no Brasil

(1964-1985): balanço histórico e novas perspectivas. **Revista Da Educação Física / UEM**, v. 23, n. 03, p. 483–497, 2012. DOI: <https://doi.org/10.4025/reveducfis.v23i3.15221>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/refuem/a/fxJb3stRHSYFdfMnxSL37Pz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RETANA, José Ángel García. La educación emocional, su importância en el processo de aprendizaje. **Revista Educación**, v. 36, n. 01, p. 97-109, 2012.

RETZ, Renato Pereira Coimbra *et al.* Imagens na Imprensa periódica de Ensino e Técnicas da Educação Física e Esporte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25001, 2019.

RIBEIRO, M. F. et al.. Escala de Motivação Acadêmica: Validação no Ensino Superior Público Português. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 23, n. 3, p. 288–310, mai. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rac/a/GpfDjHvMRDf9cyG4nmqQMtt/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RIGBY, C. Scott; RYAN, Richard M. Self-determination theory in human resource development: New directions and practical considerations. **Advances in Developing Human Resources**, v. 20, n. 02, p. 133–147, 2018.

ROMAGNOLI, Claudia, MENA, Isidora; VALDÉS, Ana María. **Qué son las habilidades socioafectivas y ética?** Santiago de Chile: Ministerio de Educación, 2007.

ROMANO, Alexandre P.; CONEGUNDES, Altamar V.; MARQUES, Karolina B. A percepção do autoconceito em atletas adolescentes do gênero feminino que praticam voleibol no colégio La Salle no Município de Manaus/ The perception of self-concept in adolescent athletes of the female gender playing volleyball at La Salle college in the Municipality of Manaus. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 4, p. 34380–34390, 2021.

ROSÁRIO, Pedro *et al.* Eficácia de un programa instruccional para la mejora de procesos y estrategias de aprendizaje en la enseñanza superior. **Psicothema**, v. 19, n. 03, p. 422-427, 2007.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, Jose Aloyseo. A relação entre motivação e a autorregulação das aprendizagens. **Educação em Análise**, Londrina, v. 4, n. 1, p. 69–84, 2019. DOI: 10.5433/1984-7939.2019v4n1p69. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/35693>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane. Estudo de validação de uma medida de avaliação da motivação para alunos do ensino fundamental. **Psico-USF**, v.16, n.1, p. 1-9, 2011.

RUFINI, Sueli Édi; BZUNECK, José Aloyseo; OLIVEIRA, Katya Luciane. A qualidade da motivação em estudantes do ensino fundamental. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, p. 53–62, jan. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/rVGF3GXBBrqwYJq6Cp96skv/>. Acesso em: 20 jan. 2025.

RYAN, Richard. M. Psychological needs and the facilitation of integrative processes. **Journal of Personality**, v. 63, n. 03, p. 397-427, 1995.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 25, p. 54-67, 2000a.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. **The American Psychologist**, v. 55, n. 01, p. 68-78, 2000b.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Self-Regulation and the Problem of Human Autonomy: Does Psychology Need Choice, Self-Determination, and Will? **Journal of Personality**, v. 74, n. 06, p. 1557-1586, 2006.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. **Self-Determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness**. New York: Guilford Press, 2017.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. *In*: ELLIOT, A. J. (org.). **Advances in motivation science**. Cambridge, MA: Elsevier Inc., P. 111-156, 2019.

RYAN, Richard. M.; DECI, Edward. L. Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. **Contemporary Educational Psychology**, v. 61, art. 101860, abr. 2020.

SACILOTTO, André Lesina; ABAID, Josiane Lieberknecht Wathier. Autoconceito em adolescentes e suas relações com desempenho escolar e práticas parentais. **Barbarói**, n. 58, p. 30-46, 26 jan. 2021. DOI: <https://doi.org/10.17058/barbaroi.v0i58.4320>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/barbaroi/article/view/4320>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SANTOS, Edson Arapiraca *et al.* As diferenças entre o Esporte da Escola e o Esporte na Escola. **Revista Treinamento Desportivo**, v. 7, n. 1, p. 21-28, 2006.

SAVIANI, Demerval. Análise crítica da organização escolar brasileira através das leis 5.540/68 e 5.692/71. *In*: GARCIA, Walter E.. **Educação brasileira contemporânea: organização e funcionamento**. São Paulo: McGraw- Hill, 1976.

SAVIANI, Demerval. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCACCHETTI, Fábio Alexandre Pereira; OLIVEIRA, Katya Luciane de. Escala de Motivação de Estudante do Ensino Fundamental (EMEEF) adaptada para uso no ensino técnico profissional. **Manuscrito não-publicado do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina**, Londrina, 2012.

SCACCHETTI, Fábio Alexandre Pereira; OLIVEIRA, Katya Luciane de; RUFINI, Sueli Édi. Medida de motivação para aprendizagem no Ensino Técnico Profissional. **Avaliação Psicológica**, Campinas, v. 13, n.2, p. 297-305, 2014.

SCHIEFELE, Ulrich *et al.* Dimensions of reading motivation and their relation to

Reading behavior and competence. **Reading Research Quarterly**, v. 47, n. 04, p. 427–463, 2012.

SCHIELD, Milo. **Correlation, Determination And Causality In Introductory Statistics**. Alexandria, VA: American Statistical Association, 1995.

SCHNEIDER, Eduarda Maria; FUJII, Rosangela Araújo Xavier; CORAZZA, Maria Júlia. Pesquisas quali-quantitativas: Contribuições para a pesquisa em Ensino de Ciências. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 05, n. 09, p. 569-584, dez. 2017.

SCHÖD, Michal M.; RAZ, Aharon; KLUGER, Avraham N. On the Positive Side of Avoidance Motivation: An Increase in Avoidance Motivation Reduces Procrastination among Students. **Applied Psychology: an international review**, v. 67, n. 04, p. 655-685, 2018.

SCHUNK, Dale H. Self efficacy and academic motivation. **Educational Psychologist**, v. 26, n. 04, p. 207-231, 1989.

SCHUNK, Dale H. Social cognitive theory and self-regulated learning. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D. H. (org.). **Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., p. 125–151 2001.

SCHUNK, Dale H.; DIBENEDETTO, Maria K.. Teoria da autoeficácia na educação. *In*: WENTZEL, K. R.; MIELE, D. (org.), **Manual de motivação na escola**. 2 ed. Nova York: Routledge, p. 34–54, 2016.

SCHUNK, Dale H.; DIBENEDETTO, Maria K. Self-Regulation, Self-Efficacy, and Learning Disabilities. *In*: MISCIAGNA, S. (org.) **Learning Disabilities: Neurobiology, Assessment, Clinical Features and Treatments**. Londres: IntechOpen, 2021.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. **Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Inc., 2008.

SCHUNK, Dale H.; ZIMMERMAN, Barry J. Self-regulation and learning. *In*: REYNOLDS, W. M.; MILLER, G. E.; WEINER, I. B. (org.). **Handbook of psychology: Educational psychology**. New York: Routledge, p. 45-82, 2013.

SHAVELSON Richard J.; HUBNER Judith J.; STANTON, George C. Self-concept: validation of construct interpretation. **Review of Education Research**, v. 46, p. 407-442, 1976.

SCHIELD, Milo. **Correlation, Determination And Causality In Introductory Statistics**. Alexandria, VA: American Statistical Association, 1995.

SILVA, Izamara da; METTRAU, Marsyl Bulkool. Talento acadêmico e desempenho escolar: a importância da motivação no contexto educacional. **Est. Inter. Psicol.**, Londrina, v. 1, n. 2, p. 216-234, jun. 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2236-64072010000200007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2236-64072010000200007&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Felipe de Araújo; BIZERRA, Ayla Márcia. Percepção de alunos sobre a

autorregulação da aprendizagem no ensino médio profissionalizante: Students' perception about self-regulation of learning in professionalizing high school. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 17, n. 35, 2022. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/5447>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Maria Antônia Romão da; ALLIPRANDINI, Paula Mariza Zedu. Aprendizagem autorregulada por alunos de Design de Moda: um estudo exploratório. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n. 60, p. 3-19, jul./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.15210/caduc.v0i60.11904>. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/11904>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos; ARAÚJO, Wesley Batista. A educação física escolar na época da ditadura militar no Brasil: vozes de professores. **Materiales para la historia del deporte**, v. 14, p.19-36, jun. 2016.

SILVEIRA, Maria Cristina de Oliveira. **Motivação para aprender de alunos do ensino médio do rio de janeiro durante a pandemia de COVID-19**. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, Rio de Janeiro, 2021.

SIMÃO, Crisley Helena; DE AFFONSECA JARDIM, Maria Inês. Motivação no processo de aprendizagem e sua relação com atividades gamificadas – uma análise epistemológica. **EccoS – Revista Científica**, [S. l.], n. 65, p. e23660, 2023.

SIMMONS, Catherine; LEHMANN, Peter. **Tools for Strengths Based Assessment and Evaluation**. Nova York: Springer Publishing Company, 2013.

SIMÕES, Carlos Eugênio Neves. **Relações de amizade e processos de grupo em adolescentes. Um estudo específico de quatro turmas de alunos do 9º ano de escolaridade**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Educacional). Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida, Lisboa, Portugal, 1997.

SIMÕES, M. de Fátima. Autoconceito e desenvolvimento pessoal em contexto escolar. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, v. 3, p. 195-210, 1997.

SISTO, Fermino F.; MARTINELLI, Selma de Cássia. **Escala de Autoconceito Infante-Juvenil (EAC-IJ)**. 1 ed. São Paulo: Vetor, 2004.

SLODKOWSKI, Bruna Kin *et al.* **Aspectos socioafetivos na educação a distância: um olhar sobre o engajamento e a evasão**. 1. ed. Araranguá: Hard Tech Informática, 2021. *E-book*.

SMOUTER, L.; COUTINHO, S. DA S.; MASCARENHAS, L. P. G.. Associação entre nível de atividade física e autoconceito de autoestima de adolescentes. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 24, n. 2, p. 455–464, fev. 2019. Disponível em: <https://scielo.br/j/csc/a/Z5gzmg5gnjq4QRTRYXrt59h/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SOARES, Carmem Lúcia. Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade. **Revista paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemento 2, p.6-12, 1996.

SOARES, Carmem Lúcia. **Educação física, raízes européias e Brasil**. 2. ed.

Campinas: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmem Lúcia. **Imagens da Educação no Corpo: Estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia de Ensino de Educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA NETO Samuel de *et al.* A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da legislação federal no século XX. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**; v. 25, n. 02, p. 113-128, 2004.

SPRINTHALL, Norman A.; COLLINS, Andrews. **Psicologia do adolescente: uma abordagem desenvolvimentista**. 4 ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2008.

SUEHIRO, Adriana Cristina Boulhoça *et al.* Avaliação do autoconceito no contexto escolar: análise das publicações em periódicos brasileiros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 29, n. 1, p. 18-29, 2009.

SWAYZE, Marian. Self-concept development in Young children. *In*: YAWKEY, T. D. (org.). **The self concept of the Young child**. Provo: Brigham Young University Press, 1980.

TARDELI, Denise D'Auria; ARANTES, Valéria Amorim. A. As possibilidades de Autorrealização expressas nos projetos de vida de adolescentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, v.25, 2021.

TENÓRIO, Maria Cecilia Marinho *et al.* Effects of a Teacher Training Intervention on Teachers' and Students' Motivation to Physical Education Class. **J. Phys. Educ.**, v. 32, e3208, 2021.

TRESCA Rosemary Pezzetti; De ROSE JR, Dante. Estudo comparativo da motivação intrínseca em escolares praticantes e não praticantes de dança. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, v. 08, n. 01, p. 9-14, 2008.

URRUTIA-MEDINA, Juan I. *et al.* Autoconceito físico, motivación de logro y actitudes hacia la Educación Física. **Cienc. act. fis.**, Talca, v. 25, n. 1, jun. 2024.

VALLERAND, Robert J.; DECI, Edward L.; RYAN, Richard M. Intrinsic motivation in sport. *In*: K. B. Pandolf (org.). **Exercise and Sport Sciences Reviews: volume 15**. Nova York: MacMillan, p. 389-425, 1987.

VANSTEENKISTE, Maarten; NIEMIEC, Christopher P.; SOENENS, Bart. An historical overview, emerging trends, and future directions. *In*: URDAN, T.; KARABENICK, S. (org.). **Advances in motivation and achievement: The Decade Ahead (Vol. 16)**. Leeds: Emerald Publishing, 2010.

VARGAS, Pauline Iglesias *et al.* Memórias da prática esportiva extracurricular em escolas privadas do Paraná (1980-1990). **Movimento**, v. 26, e26069, 2020.

VEENMAN, Marcel V. J.; SPAANS, Marleen A. Relation between intellectual and metacognitive skills: Age and task differences. **Learning and Individual Differences**, v. 15, p. 159-176, 2005.

VEIGA SIMÃO, Ana Margarida da; FRISON, Lourdes Maria Bragagnolo. Autorregulação da aprendizagem: abordagens teóricas e desafios para as práticas em contextos educativos. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 02-20, 2013.

VIEIRA, Maria do Socorro Tavares Cavalcante; SOUSA, Geida Maria Cavalcante; NASCIMENTO JUNIOR, José Roberto Andrade. Perfil metacognitivo de estudantes universitários e suas estratégias de autorregulação de aprendizagem. **ID on Line. Revista de psicologia: periódico multidisciplinar**, v. 15, n. 57, p. 740-756, 2021. DOI: <https://doi.org/10.14295/idonline.v15i57.3233>. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/3233>. Acesso em: 20 jan. 2025.

VOLET, Simone; VAURAS, Marja; SALONEN, Pekka. Psychological and social nature of self- and co-regulation in learning contexts: an integrative perspective. **Educational Psychologist**, v. 44, p. 1-12, 2009.

WEINSTEIN, Netta; PRZYBYLSKI, Andrew K.; RYAN, Richard M. The index of autonomous functioning: Development of a scale of human autonomy. **Journal of Research in Personality**, v. 46, n. 04, p. 397-413, 2012.

WINNE, Philip H. Students calibration of knowledge and learning processes: Implications for designing powerful software learning environments. **International Journal of Educational Research**, v. 41, p. 466-488, 2004.

WINNE, Philip H.; HADWIN, Allyson F. Studying as self-regulated learning. *In*: HACKER, D. J.; DUNLOSKY, J.; GRAESSER, A. C. (org.). **Metacognition in Educational Theory and Practice**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 277-304, 1998.

WINNE, Philip H.; HADWIN, Allyson F. Study: tracing and supporting self-regulated learning in the internet. *In*: AZEVEDO, R.; ALEVEN, V. (org.). **International Handbook of Metacognition and Learning Technologies**. Nova York, NY: Springer, p. 293-308, 2013.

WOLSINK, Inge; BELSCHAK, Frank D.; HARTOG, Deanne N Den. **Distraction: the problem with extrinsic motivation and proactive creativity distraction**. Dissertação. University of Amsterdam, Faculty of Economics and Business, Department of leadership and management, Amsterdam, 2018.

WOLTERS, Christopher A.; BENZON, Maria B. Assessing and predicting college students' use of strategies for the self-regulation of motivation. **Journal of Experimental Education**, v. 81, n. 02, p. 199-221, 2011.

WYSE, Robert De Moraes. Motivação: Teorias Motivacionais do Comportamento Humano. **Rev. Cienc. Gerenc.**, v. 22, n. 36, p. 134-141, 2018.

YOT-DOMÍNGUEZ, Carmen; MARCELO, Carlos. University students' self-regulated learning using digital technologies. **International Journal of Educational Technology in Higher Education**, v. 14, n. 01, p. 1-18, 2017.

ZIMMERMAN Barry J. Models of self-regulated learning and academic achievement. *In*: ZIMMERMAN, B. J.; SCHUNK, D.H. (org.). **Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, research and Practice. Progress in Cognitive Development Research**. New York: Springer-Verlag, p. 1-26, 1989a.

ZIMMERMAN Barry J. A social cognitive view of self-regulated academic learning. **Journal of Educational Psychology**, v. 81, n. 03, p. 329-339, 1989b.

ZIMMERMAN Barry J. Developing Self-Fulfilling Cycles of Academic Regulation: An analysis of exemplary instructional models. *In*: SCHUNK, D.H.;ZIMMERMAN, B. J. (org.). **Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice**. Nova York: The Guilford Press, p. 1-19, 1998.

ZIMMERMAN Barry J. Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. *In*: BOEKAERTS, M.; PINTRICH, P.; ZEIDNER, M. (org.). **Handbook of Self-Regulation**. New York: Academic Press, p. 13-39, 2000.

ZIMMERMAN Barry J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychology**, v. 48, p. 135-147, 2013.

ZIMMERMAN, Barry J.; MOYLAN, Adam R. Self-regulation: Where metacognition and motivation intersect. *In*: HACKER, D. J.; DUNLOSKEY, J.; GRAESSER, A. C. (org.). **Handbook of metacognition in education** (pp. 299–315). New York: Routledge/Taylor & Francis Group, p. 299-315, 2009.

ZIMMERMAN Barry J.; SCHUNK Dale H. **Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance**. Nova York, NY: Routledge. 2011.

## APÊNDICES

**APÊNDICE 1 - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Título da pesquisa: “Aspectos Sócioafetivos e suas relações com a aula de Educação Física no Ensino Médio: análise das contribuições formativas nos alunos”**

Prezado (a) Senhor (a):

Gostaríamos de convidar o adolescente sob sua responsabilidade para participar da pesquisa **ASPECTOS SÓCIOAFETIVOS E SUAS RELAÇÕES COM A AULA DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE DAS CONTRIBUIÇÕES FORMATIVAS NOS ALUNOS**, a ser realizada na própria escola. O objetivo da pesquisa é identificar possíveis relações entre os aspectos sócioafetivos motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem, e Autoconceito Pessoal, Escolar, Social, Familiar e as aulas da disciplina de Educação Física no contexto formativo dos alunos. A participação do adolescente é muito importante e ela se daria da seguinte forma, respondendo a três instrumentos. O primeiro investigará a Motivação para aprender, onde os estudantes responderão um questionário do *continuum* de motivação, o segundo se refere a um questionário de autorrelato que tem como objetivo avaliar a frequência de processos autorregulatórios (planejamento, execução e avaliação) e o terceiro será a aplicação do questionário da escala de Autoconceito Infanto-Juvenil, que avaliará os níveis de autoconceito fornecendo dados referentes à qualidade das relações que a pessoa estabelece consigo mesma e a ambientes específicos de seu entorno. A coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula e terá duração de aproximadamente 1 hora, salienta-se que o adolescente não se sentindo à vontade para responder aos questionários, poderá estar realizando uma atividade de jogos de salão, com o esporte Xadrez.

Esclarecemos que a participação do adolescente é totalmente voluntária, podendo o(a) senhor(a) solicitar a recusa ou desistência de participação dele a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo ao adolescente.

Esclarecemos, também, que as informações do adolescente sob sua responsabilidade para os fins desta e de outras pesquisas futuras e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a identidade da

criança.

Esclarecemos ainda, que nem o(a) senhor(a) e nem o adolescente sob sua responsabilidade pagarão ou serão remunerados (as) pela participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente da participação.

Esclarecemos que, haverá 15 (quinze) intervenções práticas que acontecerão durante os períodos destinados a disciplina de Educação Física, sem ocasionar nenhum prejuízo pedagógico aos adolescentes matriculados na instituição escolar, as aulas se organizam a partir da ementa da disciplina, proposta no Projeto Político Pedagógico do Curso e todos os alunos participam normalmente da aula, independentemente de estar ou não se voluntariando a participar da pesquisa.

Os benefícios esperados são o mapeamento dos aspectos sócioafetivos Motivação para aprender, Autorregulação da Aprendizagem e Autoconceito Pessoal, Social, Escolar, Familiar e suas relações com a aula de Educação Física. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento. A pesquisa não causará danos as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder aos questionários, o participante poderá informar o pesquisador a qualquer momento e ele será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas ou caso queira interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus.

Ao fim da pesquisa informaremos a escola dos resultados obtidos, também, colocamo-nos a disposição para fornecer orientações a respeito dos temas da pesquisa e prestar quaisquer informações pertinentes. Informamos que esta pesquisa atende e respeita os direitos previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente- ECA, Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990, sendo eles: à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Garantimos também que será atendido o Artigo 18 do ECA: “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo-os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor. ”

Caso o(a) senhor(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisador responsável: Washington Luiz da Costa, Jerusalém

300, Gleba Palhano – Londrina, PR; (43) 99941-2494, [washington.costa@ifpr.edu.br](mailto:washington.costa@ifpr.edu.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue ao (à) senhor (a).

.....  
.....  
..... Londrina, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

**Washington Luiz da Costa**

RG: 4.208.435-2

Campo direcionado ao responsável pelo participante menor de idade

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo com a participação **voluntária** do adolescente sob minha responsabilidade na pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE 2 - Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente****Título da pesquisa: “Aspectos Sócioafetivos e suas relações com a aula de Educação Física no Ensino Médio: análise das contribuições formativas nos alunos”**

Prezado (a) Aluno (a):

Gostaríamos de convidar o adolescente para participar da pesquisa a ser realizada na própria escola. Sua participação é muito importante e todos os questionários são acessíveis e de fácil compreensão, tanto para leitura, quanto para respostas, ficando o coordenador pela pesquisa a disposição para sanar possíveis dúvidas durante a aplicação.

A coleta será realizada de forma coletiva em sala de aula e terá duração de aproximadamente 1 hora. O adolescente que não se sentir à vontade para responder aos questionários, poderá estar realizando uma atividade de jogos de salão, com o esporte Xadrez.

Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo solicitar a recusa ou desistência de participação dele a qualquer momento e que as informações para os fins desta e de outras pesquisas futuras e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Esclarecemos ainda, que ninguém pagará ou será remunerado (a) pela participação.

Esclarecemos que, durante a pesquisa, haverá 15 (quinze) intervenções práticas que acontecerão durante os períodos destinados a disciplina de Educação Física, sem ocasionar nenhum prejuízo pedagógico ao adolescente matriculado na instituição escolar, as aulas se organizam a partir da ementa da disciplina, proposta no Projeto Político Pedagógico do Curso da Instituição e todos os alunos participam normalmente da aula, independentemente de estar ou não se voluntariando a participar da pesquisa.

A pesquisa não causará danos as dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja

algum desconforto ao responder aos questionários, o participante poderá informar o pesquisador a qualquer momento e ele será atendido prontamente para o esclarecimento de dúvidas ou caso queira interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus.

Ao final da pesquisa informaremos a escola dos resultados obtidos, também, colocamo-nos a disposição para fornecer orientações a respeito dos temas da pesquisa e prestar quaisquer informações pertinentes.

Caso o(a) aluno(a) tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar: Pesquisador responsável: Washington Luiz da Costa, Jerusalém 300, Gleba Palhano – Londrina, PR; (43) 99941-2494, [washington.costa@ifpr.edu.br](mailto:washington.costa@ifpr.edu.br) ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: [cep268@uel.br](mailto:cep268@uel.br).

.....  
 .....  
 ..... Londrina, \_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

**Washington Luiz da Costa**

RG: 4.208.435-2

**Assentimento Livre e Esclarecido do Adolescente**

\_\_\_\_\_ (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DA PESQUISA), tendo sido totalmente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): \_\_\_\_\_  
 Data: \_\_\_\_\_

**ANEXOS**

**ANEXO A - EMEEF – Escala de Motivação dos Estudantes do Ensino Fundamental**  
(Continuum de Motivação)

**Gênero:** ( ) masculino ( ) feminino

**Idade:** \_\_\_\_ anos **Série:** \_\_\_\_\_ **Escola:** \_\_\_\_\_

**Assinale abaixo, de um a cinco, como você pensa que está o seu desempenho na escola neste ano.**

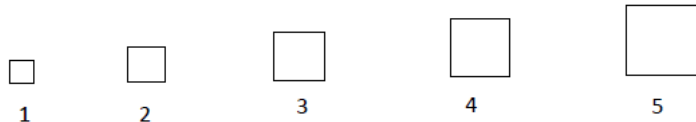
Exemplo:

Por que você vai ao Shopping?

1. Eu vou ao shopping porque é divertido.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5
2. Eu vou ao shopping para me encontrar com os amigos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	1	2	3	4	5

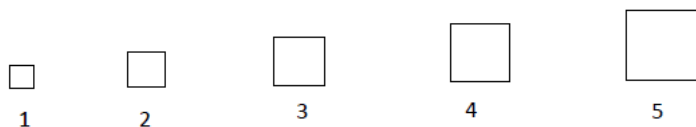
**Por que venho cursar a escola técnica profissional nesta instituição de ensino?**

1.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ão sei, acho não tem nada para se fazer na escola.	1	2	3	4	5
2.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enho preguiça de ir à escola.	1	2	3	4	5
3.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enho estudar porque meus pais querem que eu venha.	1	2	3	4	5
4.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
enho estudar porque meus pais me obrigam.	1	2	3	4	5



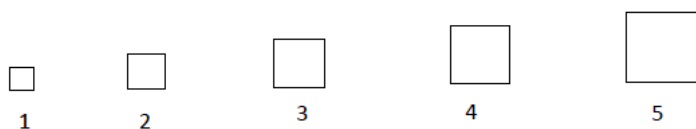
5.....

enho estudar porque sinto prazer em aprender coisas novas.



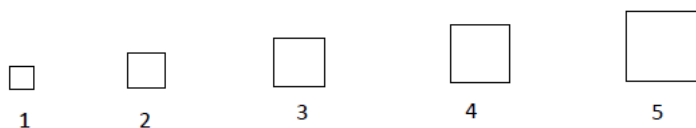
6.....

e eu não vier estudar meus pais podem ficar magoados.



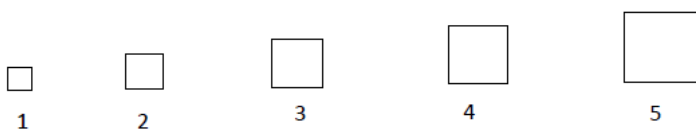
7.....

enho estudar para não ficar em casa.



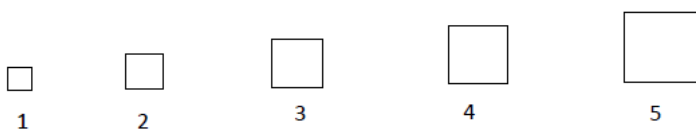
8.....

ão sei porque venho, eu acho a escola chata.



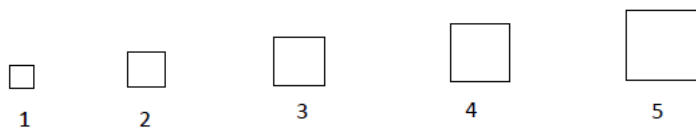
9.....

enho para não me chamarem de burro.



10.....

ão sei porque eu venho à escola, eu não gosto.



11.....

enho ao instituto porque meus pais ficam satisfeitos.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

12.....

enho à escola para responder à chamada.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

13.....

enho à escola porque é aqui que se aprende.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

14.....

enho à escola para não receber faltas.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

15.....

enho porque eu gosto de vir a escola.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

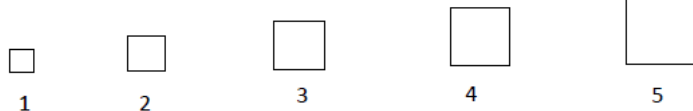
16.....

enho à escola para aprender.

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1	2	3	4	5

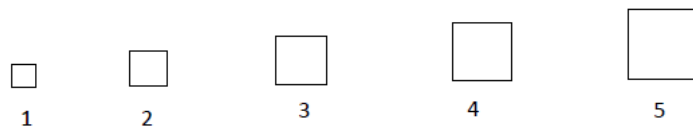
17.....

ão tenho vontade de vir à escola.



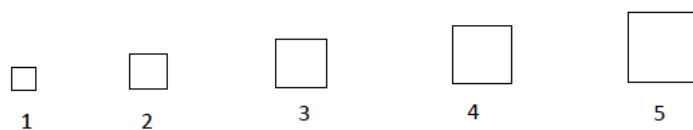
18.....

enho porque fico feliz quando estou na escola.



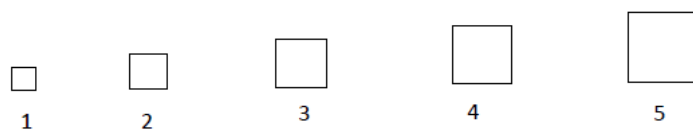
19.....

enho estudar porque é importante para o meu futuro.



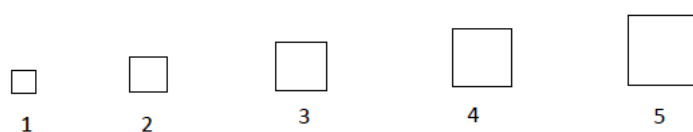
20.....

enho à escola para aprender mais.



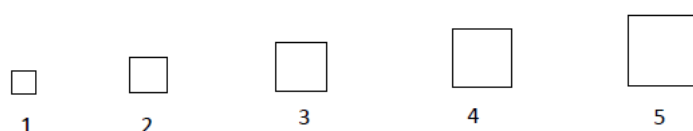
21.....

enho à escola para ser alguém na vida.



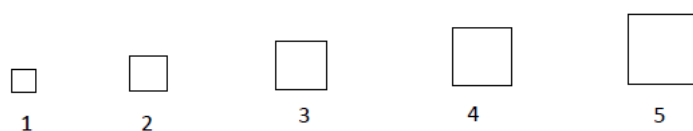
22.....

enho à escola porque me sinto bem aqui.



23.....

enho à escola para não reprovar.



24.....

enho ao curso porque se não meus pais ficam  
decepcionados comigo.

1     2     3     4     5

25.....

enho à escola porque gosto de estudar e aprender.

1     2     3     4     5

**Fonte:** Rufini, Bzuneck e Oliveira (2011) adaptado para o Ensino Médio Técnico por Scacchetti e Oliveira (2012).

**ANEXO B - IPAA - Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem**

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_

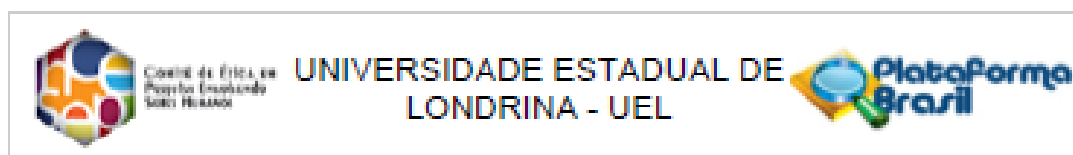
ESCOLA: \_\_\_\_\_ SÉRIE: \_\_\_\_\_

	<b>Nunca</b>	<b>Poucas vezes</b>	<b>Algumas vezes</b>	<b>Muitas vezes</b>	<b>Sempre</b>
1. Faço um plano antes de começar a fazer um trabalho/projeto, penso no que vou fazer e no que é preciso para o completá-lo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
2. Durante as aulas ou no meu estudo pessoal, penso em coisas concretas que posso/preciso mudar no meu comportamento para atingir os meus objetivos.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
3. Procuo compreender o significado das matérias que estou aprendendo.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
4. Quando recebo uma nota/ <i>feedback</i> , penso em coisas concretas que preciso fazer para melhorar.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
5. Analiso as correções dos trabalhos e/ou provas feitas pelos professores, para ver onde errei e saber o que preciso mudar para	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

melhorar.					
6. Se não cumpro o horário de estudo estabelecido, penso “porque é que isso aconteceu e tiro conclusões para avaliar”.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
7. Tenho segurança de que sou capaz de compreender o que vão me ensinar e, por isso, acho que vou ter boas notas.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
8. Comparo as notas que tiro com os meus objetivos em cada disciplina.	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>

**Fonte:** Polydoro *et al.* (2011).

## ANEXO C - Parecer Consubstanciado do Cep



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Aspectos Sócioafetivos e suas relações com a aula de Educação Física no Ensino Médio: análise das contribuições formativas nos alunos.

**Pesquisador:** Washington Luiz da Costa

**Área Temática:**

**Versão:** 3

**CAAE:** 64746522.0.0000.5231

**Instituição Proponente:** Programa de Pós-graduação em Educação

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.809.439

#### Apresentação do Projeto:

Esse trabalho surge com o objetivo de averiguar os aspectos sócioafetivos Motivação para aprender, Autoregulação da aprendizagem e Autoconceito pessoal, social, escolar, familiar e suas relações com a aula de Educação Física, se esses aspectos serão percebidos durante o processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para o processo formativo dos alunos, sustentando a hipótese da necessidade das práticas corporais nas aulas de Educação Física, com o intuito de servir como uma ferramenta essencial na vida dos adolescentes. A pesquisa utilizará um tratamento de dados de análise qualitativa e também quantitativa, por meio do emprego das estatísticas, descritiva e inferencial, sendo escolhido a escola pública para a aplicação dessa pesquisa experimental. Serão submetidos a testagem aproximadamente 300 alunos, do Ensino Médio, com idade entre 14 e 18 anos. A pesquisa se caracterizará como uma pesquisa do tipo genuinamente experimental por possuir dois grupos, o grupo experimental (GE) com 30 alunos e o grupo de controle (GC), com delineamento quase-experimental. Para coleta de dados será realizada em três etapas, o pré-teste com a aplicação dos questionários de: 1) Escala de Motivação de Estudantes do Ensino Fundamental (EMEEF), continuum de

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-070

E-mail: cep208@uel.br



Centro de Física em  
Pesquisa Esportiva  
Sélio Fukuda

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Projeto: 5.809-439

motivação, adaptada e validada para o Ensino Médio para testagem do construto Motivação para aprender; 2) o Inventário de Processos de Autorregulação da Aprendizagem (IPAA) para o construto Autorregulação da aprendizagem; 3) Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ) para o construto Autoconceito pessoal, social, escolar e familiar, por serem testes validados que esboçam a realidade social dos estudantes brasileiros, após a aplicação Inicial dos questionários, será realizada as intervenções por meio de 15(quinze) aulas tanto expositivas, quanto práticas da disciplina de Educação Física e por fim o pós teste com reaplicação dos questionários. Os dados serão discutidos à luz das implicações escolares, formativas e psicoeducacionais

**Objetivo da Pesquisa:**

**Objetivo Primário:**

Identificar possíveis relações entre os aspectos sócioafetivos motivação para aprender, autorregulação da aprendizagem e autoconceito pessoal, escolar, social, familiar e as aulas da disciplina de Educação Física no contexto formativo dos alunos.

**Objetivo Secundário:**

Observar possíveis percalços que possam ter influência na participação dos alunos durante as aulas de Educação Física; Investigar a motivação para aprender, autorregulação e autoconceitos pessoal, escolar, social e familiar dos alunos matriculados no Ensino Médio; Aferir possíveis relações entre as práticas corporais da Educação Física e os construtos estudados; - Averiguar possíveis relações de dependência entre os construtos; Analisar as possíveis contribuições das práticas corporais presentes nas aulas de Educação Física no autoconceito pessoal, escolar, social e familiar do aluno.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:**

A pesquisa não causará danos às dimensões físicas, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e /ou espiritual dos participantes. No entanto, caso haja algum desconforto ao responder as escalas o participante poderá informar o pesquisador a qualquer momento e o mesmo será atendido

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

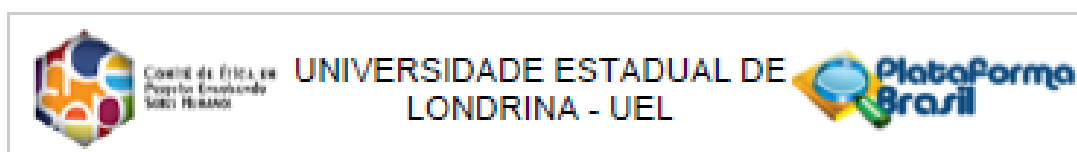
UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-070

E-mail: cep298@uel.br



Continuação do Parecer: 5.809.439

prontamente para os esclarecimentos de dúvidas e se for o caso encaminhamento para atendimento psicológico ou caso queira interromper a sua participação da presente pesquisa sem qualquer ônus. Para tanto, na equipe temos uma psicóloga colaboradora Amanda Lays Monteiro Inácio 08/23410 - CRP/PR que efetivará atendimento em caso de qualquer ocorrência, bem como constará como responsável técnica para a coleta com a Escala de autoconceito. A mesma é docente pesquisadora do Departamento de Psicologia da UEL e membro do Grupo de Pesquisa do qual participo, sob orientação de minha orientadora Dra. Katya Luciane de Oliveira CRP 64532/06 CRP/Benefícios:

Os benefícios esperados vão inferir diretamente na importância da participação nas aulas de Educação Física no Ensino Médio, na qual os alunos estão propensos a fazerem escolhas que possam impactar o futuro, esse estudo tem o intuito de poder nortear a prática docente da Educação Física na Instituição Pública Escolar. Além disso, os benefícios também se relacionam com a contribuição para a produção do conhecimento.

SP, IS 196 CRP/PR.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Pesquisa sobre tema relevante, com contextualização bem estruturada e elaborada.

Atendeu todas as normas vigentes da CONEP, sendo aprovada no CEP-UEL.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Termos de apresentação obrigatória adequados e corretamente preenchidos.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Sem pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Prezado(a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade apresentá-lo aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Ressaltamos, para início da pesquisa, as seguintes atribuições do pesquisador, conforme Resolução CNS 466/2012 e 510/2016:

Endereço: LABESC - Sala 14	CEP: 86.057-070
Bairro: Campus Universitário	
UF: PR Município: LONDRINA	
Telefone: (43)3371-5455	E-mail: cep268@uel.br



Centro de Ética em  
Pesquisa Universidade  
São Francisco

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.009.439

A responsabilidade do pesquisador é indelegável e indeclinável e compreende os aspectos éticos e legais, cabendo-lhe:

- conduzir o processo de Consentimento e de Assentimento Livre e Esclarecido;
- apresentar dados solicitados pelo sistema CEP/CONEP a qualquer momento;
- desenvolver o projeto conforme delimitado, justificando, quando ocorridas, a sua mudança ou interrupção;
- elaborar e apresentar os relatórios parciais e final;
- manter os dados da pesquisa em arquivo, físico ou digital, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa;
- encaminhar os resultados da pesquisa para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores e pessoal técnico integrante do projeto;
- justificar fundamentadamente, perante o sistema CEP/CONEP, interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados.

Coordenação CEP/UEL

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2041322.pdf	07/12/2022 13:19:13		Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.pdf	07/12/2022 13:18:32	Washington Luiz da Costa	Acelto
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	28/11/2022 15:52:58	Washington Luiz da Costa	Acelto
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/11/2022 15:51:54	Washington Luiz da Costa	Acelto
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	01/11/2022 11:04:11	Washington Luiz da Costa	Acelto
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.PDF	31/10/2022 10:36:40	Washington Luiz da Costa	Acelto

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Fomento ao  
Ensino Superior do  
Paraná

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE  
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 5.809.439

Outros	INSTRUMENTOSEACIJ.pdf	31/10/2022 10:33:36	Washington Luiz da Costa	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSIPAA.pdf	31/10/2022 10:33:03	Washington Luiz da Costa	Aceito
Outros	INSTRUMENTOSEMEEF.pdf	31/10/2022 10:32:18	Washington Luiz da Costa	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 12 de Dezembro de 2022

Assinado por:

Adriana Lourenço Soares Russo  
(Coordenador(a))

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep258@uel.br