

## Motivação de graduandos em Educação Física para capacitação e tutoria em natação adaptada

*Juliana Aparecida de Paula Schuller*

*Lilian Cristina Gomes do Nascimento*

*Maysa Venturoso Gongora Buckeridge Serra*

*Paulo de Tarso Nazar*

*Cléria Maria Lobo Bittar*

*Maria Georgina Marques Tonello*

**Resumo:** Uma das abordagens que estuda o construto da motivação é a teoria da autodeterminação, que discrimina diferentes estilos motivacionais: desmotivação, motivação extrínseca e motivação intrínseca. Este estudo objetivou identificar motivações de acadêmicos de um curso de Educação Física do estado São Paulo, Brasil, para participarem de uma capacitação em natação para pessoas com deficiência físicas, bem como a motivação para atuação como tutores desse mesmo grupo. Trata-se de um estudo qualitativo realizado por meio de entrevistas semiestruturadas. Participaram 20 acadêmicos do curso de Educação Física, divididos em: capacitação teórica – CT e capacitação teórica associada a tutoria em natação adaptada-CTP. Após análise, as seguintes categorias e subcategorias foram estabelecidas: motivação extrínseca (objetivos ou ganhos futuros; decorrente de fatores externos e vinculada à recompensa ou punição) e desmotivação (sentimentos e percepções). Conclui-se que os principais fatores que motivaram os acadêmicos estiveram vinculados à motivação extrínseca.

**Palavras-chave:** Motivação; Educação Física; Pessoas com Deficiência.

### The Motivation of Undergraduates in Physical Education for Participating in Theoretical Training and Tutoring

**Abstract:** One of the approaches used to study the motivational construct is the self-determination theory, which distinguishes different motivational types: demotivation, extrinsic motivation, and intrinsic motivation. This study aimed at identifying the motivations for Physical Education undergraduates to participate in a theoretical training on swimming tutoring focused on people with physical disabilities as well as their motivation for later acting as tutors of those athletes. This is a qualitative study conducted through semi-structured interviews. Took part in this analysis twenty students from the Physical Education course split into two groups according to their participation: theoretical training (CP) or theoretical training and acting as tutors (CTP). After the analysis of the following categories and subcategories were established: extrinsic motivation (goals and future gains due to external factors linked to reward and punishment) and demotivation (feelings and perceptions). In conclusion, the main factors that motivated students were linked to extrinsic motivation.

**Keywords:** Motivation; Physical Education; People With Disabilities.

### Introdução

A relação existente entre o contexto educacional e o estudante que dele participa é indissociável e inúmeras são as variáveis para análise dessa relação. Questões como a

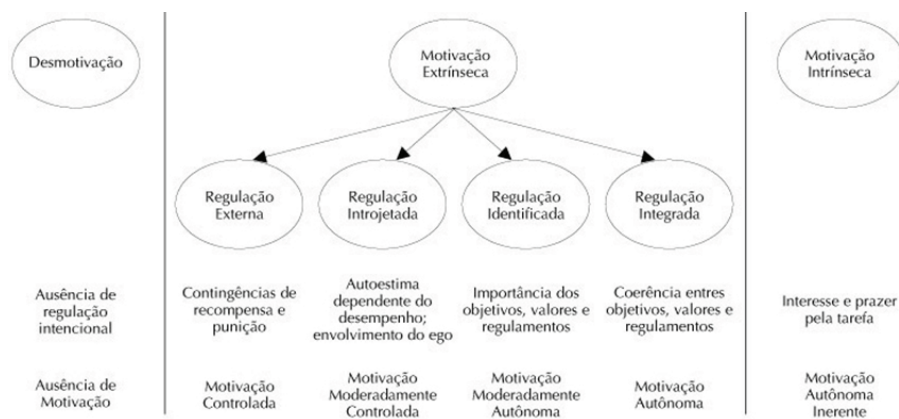
motivação e o envolvimento acadêmico são variáveis essenciais para a compreensão desse contexto complexo. Segundo Todorov e Moreira (2005), a motivação pode ser entendida como o fenômeno dos determinantes do pensamento e da ação, que tende a analisar os motivos que levam um indivíduo a iniciar um comportamento, persistir nele e terminá-lo. Ela representa um fator interno que inicia, orienta e compõe o comportamento do indivíduo (Murray, 1986). Para Davaglio, Santos e Lettnin (2016), trata-se de um construto complexo que carece da compreensão de seus elementos potencializadores e constituintes. Nesse sentido, deve-se considerar a motivação inerente ao indivíduo e a motivação decorrente dos estímulos externos (Lopes, Pinheiro, Silva, & Abreu, 2015).

Motivar os estudantes é um dos desafios que professores devem enfrentar, para que essa ação resulte na melhoria da qualidade de envolvimento nos complexos processos de ensino e de aprendizagem (Lourenço & Paiva, 2010). De acordo com Guimarães e Boruchovitch (2004), o aluno motivado envolve-se em tarefas desafiadoras de ensino. Assim, para que obtenha sucesso no processo de compreensão e domínio das novas habilidades, o esforço e a utilização de estratégias adequadas são necessários.

Segundo Almeida (2012), uma pergunta viável seria o motivo que induz um indivíduo a comportamentos mais ou menos motivados, dessa forma, o porquê das realizações seria o questionamento crucial. O que há de comum entre diferentes teorias que buscam analisar a motivação é que existem vários tipos de motivação. E, nessa busca da compreensão dos fatores motivacionais e dos contextos promotores da motivação, foi desenvolvida a Teoria da Autodeterminação (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Essa teoria foi proposta por Deci e Ryan em 1985 e destaca que a motivação é particular a cada indivíduo e pode se diferenciar tanto no nível de intensidade - pouca ou muita - quanto na orientação - motivação intrínseca ou extrínseca (Porto & Gonçalves, 2017; Ryan & Deci, 2000). Essa perspectiva parte do princípio de que o ser humano detém uma disposição inata para desenvolver sua própria determinação nas tarefas das quais participa ou que realiza (Costa, Nascimento, Medeiros & Vieira, 2015).

Na Figura 1, apresentamos o *continuum* de autodeterminação.



**Figura 1.** Continuum de autodeterminação.

Adaptada de Gagné e Deci (conforme citado por Leal, Miranda, & Carmo, 2013).

Nessa teoria, é apresentado um *continuum* de desenvolvimento da autodeterminação, subdividido em três categorias: a) Desmotivação ou Ausência de motivação; b) Regulações por motivação extrínseca e c) Motivação intrínseca (Porto & Gonçalves, 2017; Deci & Ryan, 2012; Guimarães & Bzunek, 2008). Destaca-se que a desmotivação, como a própria terminologia sugere, é representada por um estado no qual as pessoas não têm a intenção de se comportar, ou seja, é a forma menos autodeterminada de motivação (Porto & Gonçalves, 2017). A motivação extrínseca advém de fonte externa a sua realização. Dá-se com intuito de compensar algo, evitar punições ou, ainda, sob pressão externa. (Perassinoto, Boruchovitch & Bzunek, 2013).

Esse tipo de motivação é subdividido em quatro preditores: 1) Regulação externa, segundo a qual a pessoa age para obter ou evitar conseqüências externas (Coimbra et al., 2013; Ryan & Deci, 2000); 2) Regulação introjetada, que implica: “evitar os sentimentos ruins, tais como culpa e ansiedade, e agregar expectativas de autoaprovação e orgulho, através do estabelecimento de regras e deveres para a ação” (Coimbra et al., 2013 p. 66); 3) Regulação identificada, que ocorre em situações de reconhecimento implícitas ao comportamento; mais autônoma do que as anteriores, entretanto, ainda centrada em conseqüências ou benefícios recorrentes (Guimarães & Bzunek, 2008); e 4) Regulação integrada, em que ocorre a identificação com a importância do comportamento (Porto & Gonçalves, 2017) e envolve escolha e valorização pessoal da atividade; portanto, trata-se de um estilo mais autônomo da regulação, ainda que focado em benefícios pessoais (Guimarães & Bzunek, 2008).

Já a motivação intrínseca é o fato que representa de modo mais significativo o potencial positivo da natureza humana (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Lourenço & Paiva, 2010), uma vez que se dá quando a pessoa realiza uma tarefa quando o prazer e interesse são buscados por iniciativa particular, ou seja, o incentivo está na própria realização da atividade (Perassinoto et al., 2013). Caracteriza-se pela busca de experiências novas e desafiadoras, para que, assim, se possa exercitar as capacidades de realização (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Na Teoria da Autodeterminação, quando considerada a motivação intrínseca, três necessidades psicológicas inatas do ser humano são reveladas: necessidade de autonomia - desejo de se sentir na origem de suas ações; necessidade de competência - experiência de controlar o resultado, sentir-se capaz de algo; necessidade de pertencimento ou estabelecimento de vínculos -esforço para constituir relações afetivas (Guimarães & Boruchovitch, 2004; Lourenço & Paiva, 2010; Ryan & Deci, 2000).

Conforme citado anteriormente, outros conceitos importantes a serem analisados no contexto educacional são envolvimento e engajamento acadêmico, termos que não são sinônimos, mas que, em alguns casos, têm sido utilizados na literatura com significados similares. Ambos apontam que a aprendizagem e a evolução do aluno em sua jornada estudantil têm relação direta com o nível de participação nas atividades acadêmicas, realizadas dentro ou fora da sala de aula, e ainda, apresentam relação direta com as metas educacionais desejadas (Porto & Gonçalves, 2017; Fior, Mercuri & Silva, 2013).

De acordo com Santos, Mognon, Lima e Cunha (2011, p 284), “durante toda a graduação, é requisitada aos estudantes uma maior autonomia para participação nas atividades curriculares e extracurriculares, como palestras, cursos, congressos e outros”.

Esse envolvimento acadêmico nas mais diferentes experiências que a graduação deve proporcionar é uma das variáveis imprescindíveis para um bom rendimento acadêmico, para a permanência no ensino superior (Fior et al., 2013).

Wiebusch e Lima (2018) ao analisarem produções científicas sobre inovações no ensino superior e nas práticas pedagógicas no intuito de promover o engajamento acadêmico superior afirmam que novos olhares para a inovação no ensino superior são necessários, buscando práticas diferenciadas que impulsionem o engajamento acadêmico. O ensino colaborativo, também conhecido como “entre pares” ou “tutoria”, apresenta um valor agregado que resulta na geração de empatia e identificação entre os indivíduos que interagem. Além disso, através do uso da aprendizagem colaborativa, os alunos não apenas aprendem sobre uma disciplina específica, mas também exercitam sua capacidade comunicativa (Arango, Pico e Murillo, 2017)

Tutorias feitos por seus pares, colegas, estudantes, chamram a atenção de especialistas no ser humano ciências, saúde e educação, dado o seu elevado potencial como sistema de apoio acadêmico, socioemocional e gerador de aprendizagem recíproca (Andreucci-Annunziata & Curiche, 2017). Tutores podem estabelecer vínculos de aprendizagem, sendo que pessoas com idades e habilidades distintas, podem aprender a função de tutores através de cursos e vivências práticas (Fernandes & Costa, 2015).

Com base no referencial teórico adotado neste estudo, o objetivo da pesquisa foi identificar os fatores que motivaram acadêmicos de Educação Física a participarem de um curso de capacitação em natação adaptada e posteriormente como tutores em um treino de natação adaptada.

## **Método**

### *Participantes*

Participaram deste estudo 20 alunos regularmente matriculados no curso de Educação Física licenciatura e bacharelado, cursando 3 e 4 semestres, de uma universidade particular do interior do Estado de São Paulo, sendo 13 homens e 7 mulheres, com idade média de 27,25 anos (DP=6,92).

Os participantes deste estudo foram divididos em grupos de análise, a saber:

Grupo de Capacitação Teórica – CT (n = 11)

Grupo de Capacitação Teórica e Tutoria em natação adaptada - CTP (n = 9)

### *Procedimentos*

O projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade de Franca, de acordo com a Resolução n. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde (protocolo n. 41976915.0.0000.5495). Todos os participantes foram devidamente esclarecidos sobre os procedimentos envolvidos na coleta de dados, bem como foram ressaltados aos mesmos os aspectos que tangem ao sigilo e à possibilidade de desistência do participante em qualquer estágio da pesquisa.

Inicialmente foi realizado para os participantes um curso de capacitação teórica, na modalidade de extensão universitária intitulado: “Tutoria em natação adaptada para pessoas com deficiência física”. O curso de capacitação foi ministrado pelos pesquisadores inseridos no estudo. Os conteúdos desenvolvidos foram divididos em três encontros distintos, totalizando oito horas de curso, com duas turmas. Após o término do curso teórico, os participantes que cumpriram o mesmo em sua totalidade, foram convidados para atuarem como tutores nos treinos de natação adaptada a pessoas com deficiências. Do total de 11 alunos que finalizaram o curso de capacitação teórica, apenas nove realizaram a tutoria em natação adaptada.

Os treinos de natação para pessoas com deficiência foram desenvolvidos com a colaboração do técnico responsável pela equipe de natação, tendo em vista sua experiência prévia em treinamento de natação para pessoas com deficiências físicas. A pesquisa foi conduzida em protocolo de 12 semanas, com treino dos atletas quatro vezes por semana.

Após 15 dias do término da tutoria em natação adaptada, foram realizadas entrevistas semidirigidas, com questões abertas e norteadoras. As entrevistas foram distintas para os dois grupos participantes e organizadas com base em um roteiro temático focado principalmente na motivação e interesse, na participação do curso e na experiência vivenciada pelos tutores ao longo do tempo de atuação no projeto natação adaptada. As questões que nortearam o recorte deste estudo, respectivamente para CT e CTP, foram: o que motivou você a participar do curso sobre tutoria em natação adaptada? O que motivou a participar do projeto como tutor? De modo a garantir que os participantes não fossem identificados por suas respostas e assegurando assim seu anonimato, os mesmos foram denominados pelas “T” – tutores (CTP) e “A” – acadêmicos (CT), seguidas pelo número corresponde à ordem das entrevistas, estas foram gravadas.

### *Análise dos dados*

As entrevistas foram transcritas e seus conteúdos foram agrupados segundo as unidades presentes no discurso dos participantes, conforme a perspectiva de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2011) respeitando as seguintes etapas: pré-análise – quando as ideias contidas no material são organizadas; a exploração do material, quando acontece a identificação das unidades de codificação e os dados são transformados em recortes, e, por fim, o tratamento dos resultados, momento de interferência e interpretação, quando o pesquisador torna os dados significativos e válidos. Como recurso auxiliar para o processamento da organização e tratamento dos dados, foi empregado o uso do *software* WebQDA (*Web Qualitative Data Analysis*).

## **Resultados e discussão**

O objetivo desta pesquisa foi identificar os fatores que motivaram acadêmicos de Educação Física a participarem de um curso de capacitação em natação adaptada e posteriormente como tutores em um treino de natação adaptada. O processo transcrição e posterior codificação das entrevistas resultou na criação de duas categorias, e suas

respectivas subcategorias, como exposto na Figura 2. Os resultados foram também classificados seguindo os pressupostos da Teoria da Autodeterminação, que apresenta o foco de interesse, a regulação e a causalidade.

Categoria	Subcategoria	Fatores	Regulação	Causalidade
Motivação Extrínseca	Objetivos ou ganhos Futuros	- Atuação Profissional; - Adquirir conhecimento	Identificada/ Integrada	Autônoma/ Autônoma Inerente
	Em decorrência de Fatores Externos	- Convívio com PCD; - Professor;	Identificada	Autônoma
	Contingências de recompensa e punição	- Horas Complementares	Externa	Controlada
Desmotivação	Sentimentos e percepções	Medo ou Insegurança	Ausência de Regulação Intencional	Ausência de motivação

Figura 2. Categorias

Os resultados mostraram que os fatores motivacionais declarados pelos participantes estavam vinculados, em sua predominância, à motivação extrínseca com regulações e graus de autonomia variados. Segundo Reeve (citado por Porto & Gonçalves, 2017), uma grande parte das atividades humanas é influenciada por fatores externos.

No contexto educacional, o aluno extrinsecamente motivado é aquele que executa uma tarefa orientado pelas compensações externas ou sociais, como, por exemplo, para melhorar suas notas, receber elogios, ou ainda, evitar punições (Lourenço & Paiva, 2010). A unidade de significado relatada com maior frequência esteve vinculada à participação para “adquirir conhecimento”. Nesse aspecto, o campo de conhecimento estava relacionado a diferentes tópicos de aprendizagem, assim designados: conhecimento de modo geral, conhecimento voltado às disciplinas da graduação e o conhecimento dirigido à temática da pessoa com deficiência, conforme observado no discurso dos participantes:

“[...] conhecimento em primeiro lugar, né [...]” -T4

“[...] me aperfeiçoando na disciplina e tendo um conhecimento maior sobre o que é a tutoria [...]” - A5

*[...] eu fiquei sabendo que ia trabalhar com pessoas que têm um certo tipo de deficiência. Ai eu achei interessante [...] então, por essa motivação, que é uma pessoa que supera seu limite, me levou a estar junto com eles e aprender também e, no curso que eu estou, de educação física, também ampliar o meu leque de opções. - T7*

“Eu achei interessante, [...] direcionado às pessoas [...] com necessidades especiais, [...] também que eu estava iniciando o curso, procurando uma opção dentro do curso [...] pra me direcionar também dentro do curso de educação física.” - A8

Oliveira, Santos e Dias (2016) identificaram a necessidade de buscar conhecimento por conta própria durante a graduação como motivação para o envolvimento em atividades

extracurriculares. Também Peres, Andrade e Garcia (2007) afirmam que as finalidades da educação superior não são unidimensionais e tampouco simples, pois envolvem um conjunto intencional e subjetivo que torna a formação profissional ampla e não somente com as ações educativas encontradas na estrutura curricular. A busca de conhecimento no intuito de uma formação mais extensa se dá também por meio da participação em atividades extracurriculares, tais como cursos, palestras, eventos científicos, projetos de extensão, entre outras, conforme demonstrado neste estudo.

Esta necessidade se potencializa quando o foco é a formação de professores, e, neste caso, deve-se pensar não somente na perspectiva curricular, mas também na aquisição de conteúdos em decorrência da incorporação das experiências práticas de aprendizagem vivenciadas (Ferraz, Ferreira, Ferreira & Almeida, 2017).

Outros participantes consideraram o interesse pela área de atuação como motivação para realização do curso, como se pode observar nos relatos a seguir:

*“[...] porque eu gosto de trabalhar nessa área com pessoas portadoras de deficiência, eu acho bem interessante.” - T9*

*“[...] eu tô me formando justamente porque eu quero seguir esta área, né. Eu quero seguir uma área de reabilitação com atividades físicas para grupos especiais. Então é isso que eu tô buscando. Então o curso só iria incrementar o meu conhecimento para que eu possa dar continuidade. - A6*

Tal como apontado no estudo realizado por Araújo, Silva e Franco (2014), a característica predominante nos discursos dos participantes esteve vinculada a interesse em atuação profissional. Nesse caso, no trabalho com pessoas com deficiência, ou ainda, possíveis especializações em áreas de interesse. Fagundes e Ribeiro (2016), ao identificar os tipos de motivação para participação em um grupo de Teatro Musical, detectaram que o interesse principal dos participantes se prendia à melhoria da prática de ensino, contribuição para a formação profissional e aquisição de experiência de palco, ou seja, a motivação estava relacionada a interesses externos. Ainda nesse estudo, os participantes atribuíram importância e valor ao reconhecer as contribuições profissionais e o desenvolvimento de habilidades, o que resultou em um desejo de aprofundamento e aquisição de novas experiências. O mesmo fato foi identificado na presente investigação, demonstrado conforme relato a seguir:

*“[...] é uma área, uma área diferente, uma área difícil assim de ter profissional dentro, eu tô quase formando pelo menos pra licenciatura, eu acho que, pra mim, depois de formado, isso pra mim é um ganho extraordinário em relação aos outros, em relação de ser uma pessoa, um profissional melhor [...] - T2*

O desejo de participação em atividades extracurriculares, tais como cursos e projetos de extensão, nas áreas de pretensão de atuação futura, é bastante positivo, já que o acadêmico busca se inserir nessas atividades para agregar vivências, competências e conhecimento sobre a área de interesse no mercado de trabalho. Pereira, Koshino, Ferreira

e Rocha (2011) salientam que a compreensão dos estudantes sobre como essas atividades podem contribuir para o seu desenvolvimento durante a graduação, bem como futuramente numa possível inserção no mercado de trabalho, pode influenciá-los nas decisões quanto à participação nessas atividades.

A influência do professor também foi um dos motivos identificados nesta categoria, conforme relato de um dos participantes:

“E o [professor 1] [...] na explicação, ele trabalha já com a natação adaptada, e eu me interessei em conhecer.”- A1

As atitudes do professor podem ser responsáveis pelo interesse ou desinteresse dos estudantes por uma disciplina. Assim sendo, um docente capacitado e dedicado influencia de modo positivo a aprendizagem discente, enquanto um professor desatualizado na temática ou desinteressado pode influenciar negativamente a motivação do aluno (Lazzarin, Nakama & Cordoni, 2007). Pode-se inferir que, tal qual em disciplinas curriculares, esta influência do professor também se aplica às atividades correlatas, como no caso de projetos de extensão e cursos de capacitação.

Para a promoção da motivação intrínseca, de acordo com a Teoria da Autodeterminação, é essencial a satisfação das necessidades psicológicas básicas de autonomia, competência e vínculo. Nesse aspecto, o estilo motivacional do professor revela-se um importante constructo educacional pelo impacto que exerce no desenvolvimento motivacional dos estudantes (Guimarães & Boruchovitch, 2004).

Alguns dos acadêmicos afirmaram que o fato de possuírem conhecidos ou familiares com deficiência os motivou a realizarem a capacitação:

*[...] porque eu tenho um irmão com deficiência mental, entendeu? Ficava querendo saber, querendo assim aprender a lidar com pessoas assim, [...] então eu assim já vim lidando com ele há 17 anos, ele tem 17 anos, então eu pensei assim: “Vai ser bom pra mim, vai incrementar isso, entendeu?” Além de eu aprender lidar pra minha profissão, eu sei lidar melhor com ele. - T3*

*[...] além de eu ter um pai deficiente [...], eu cuido do meu pai desde que eu sou mais novo, né, então misturando a natação com o trabalho com pessoas com certas necessidades especiais, isso foi a minha motivação pra estar fazendo o curso. - A3*

Uma das formas de superar as adversidades é a aquisição de conhecimento sobre como agir frente às necessidades ocasionadas pela deficiência, não somente de seus familiares, mas também de outras pessoas que partilham dessa situação. São escassos os estudos que avaliam a influência que o fato de se ter familiares ou conhecidos com alguma deficiência exerce nas atitudes de alguém frente a pessoas nessas condições. Entretanto, ao analisar a atitude de acadêmicos de Licenciatura em Ciências do Desporto em relação à inclusão no ensino regular de alunos com deficiência, Poças (2009) não encontrou diferenças estatisticamente significativas entre o grupo de estudantes com e sem familiares ou conhecidos com deficiência.

Neste estudo, identificou-se a capacidade de se colocar no lugar do outro por vivenciar a deficiência no seu dia a dia, o que despertou nos acadêmicos o sentimento de



empatia. O ensino com a utilização de tutoria, apresenta um valor agregado que resulta na geração de empatia e identificação entre os indivíduos que interagem (Arango et al., 2017).

*[...] e eu já, já tenho muitos, vários colegas deficientes. [...] às vezes, a gente tem que passar, a gente passa, passando aí duas vezes por semana, às vezes até mais, é um modo da gente entender melhor a maneira com que eles vivem, o que eles passam, ou as dificuldades, ou método de eles pensarem, é... mudar o conceito da gente. - T2*

Outro relato dos participantes como motivação para se inserirem no curso foi a necessidade de cumprir horas complementares como exigência para integralização do curso, conforme se pode observar a seguir:

“[...] conforme também a gente tá fazendo a grade, a gente precisava de atividades complementares.” - T4

“Primeiro, [...] parece que tem que fazer umas horas complementares, aí o primeiro objetivo, [...] seria esse.” - T7

“[...] a princípio foi crescimento do curso, né, que a gente precisa de atividades extras, de horas complementares [...]” - A11

Esta regulação difere das anteriormente apresentadas já que mostra processo associado e *locus* de causalidade percebida distintos, sendo o menos autônomo do *continuum* da motivação extrínseca, vinculado a uma obrigatoriedade do curso, conforme instituído pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2004).

Por fim, um dos participantes deste estudo aventou que, no início, não queria participar da capacitação, ou seja, outra categoria destacada neste estudo, a desmotivação. Esta, segundo Deci (citado por Ryan & Deci, 2000), não resulta, necessariamente, da falta de valorização da atividade, e sim de não se sentir competente para executá-la, conforme destacado por T1:

*[...] na verdade, eu não queria participar (risos) porque eu tava com medo, porque eu nunca tinha tido contato com deficiente físico, sabe? Eu tava bem insegura. Aí o [Professor 1] mesmo que ficou falando muito pra mim: é pra você ir, é pra você ir... pra eu perder o medo. [...] aí eu vim, gostei e continuei, mas, no início, eu não queria vim não. [...] eu não tenho deficiente físico na família, num tenho contato nenhum com ninguém, e parecia assim que, não sei, eu tinha medo de machucar eles, eu não sabia o que era que eu tinha que fazer, sabe? [...] aí, depois, eu amei. - T1*

A qualidade e a quantidade de contatos com pessoas com deficiência exercem influência na atitude que se tem para com outras pessoas na mesma condição (Ishige & Hayashi, 2005). Nesse sentido, destaca-se o estudo de Carvalho-Freitas, Guimarães, Rocha, Souto e Santos (2015), que teve como objetivo identificar as características psicossociais do contato inicial com práticas de ensino com alunos com deficiência entre 70 universitários de licenciatura de Educação Física. Essa investigação verificou que 59% dos acadêmicos relataram que, pelo fato de nunca terem tido contato com

pessoas com deficiência, não sabiam como agir em relação a elas, a forma de falar, nem como orientá-las. Nesse mesmo estudo, sentimentos como ansiedade e insegurança inicial foram reportados, assim como o sentimento de medo, relacionado às dificuldades de não saber como agir, como colocar limites e a dúvidas se efetivamente poderiam contribuir com essas pessoas.

Uma limitação das interpretações de resultados qualitativos relatada por Araújo et al. (2014) se encontra na capacidade de distinguir o que é considerado motivação interna ou externa, ou seja, onde está o lócus da causalidade do comportamento e a regulação da motivação. Os autores consideram esse aspecto um desafio nesse tipo de pesquisa e pode ser apontado também com um fator limitante do nosso estudo.

### Considerações Finais

A presente pesquisa analisou os principais fatores que motivaram acadêmicos de Educação Física a participarem de um curso de capacitação teórica e/ou como tutores em um treino de natação adaptada. Os principais fatores foram vinculados principalmente à motivação extrínseca, com maior ou menor grau de autonomia de escolha.

Os participantes consideraram o interesse pela área de educação física adaptada como motivação para realização da capacitação e tutoria, vinculando o interesse em futura atuação profissional. O desejo de participação em atividades extracurriculares, tais como cursos e projetos de extensão, foi um aspecto apontado pelos participantes. A influência do professor da área, também foi um dos aspectos identificados como fator motivacional. Os participantes relataram que possuir conhecidos ou familiares com deficiência, foi um determinante motivacional para participar do estudo. Por fim, um dos participantes deste estudo relatou como desmotivação para participar da tutoria a percepção de não se sentir competente para executá-la.

Apesar de não ser o foco desse estudo, vale destacar a importância do uso de *software* de análise qualitativa para a ampliação de análise dos dados de pesquisas dessa natureza. O uso do WebQDA (*Web Qualitative Data Analysis*) foi considerado uma ferramenta útil para expandir possibilidades de relações entre os resultados encontrados.

Sugerimos a realização de outros estudos, abordando métodos diferentes ou complementares à tutoria para o ensino de pessoas com deficiências. Estudos que reforcem a importância da motivação no contexto educacional e que tenha como foco principal o engajamento acadêmico e a oferta de atividades com temáticas específicas, tal como a voltada a pessoas com deficiência.

### Referências

- Almeida, D. M. S. (2012). *A motivação do aluno no ensino superior: um estudo exploratório*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, Brasil.
- Andreucci-Annunziata, P., & Curiche, A. (2017). Tutorias acadêmicas: desafios de un programa piloto entre pares en una universidad no selectiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(1), 357-371.

- Arango, L. C., Pico, A. L., & Murillo, J. H. (2017). Los centros de escritura: entre nivelación académica y construcción de conocimiento. *Cadernos de Pesquisa*, 47(165), 872-895.
- Araújo, M. V., Silva, J. W. B., & Franco, E. M. (2014). Motivação para o aprendizado em estudantes de graduação em Psicologia. *Psicologia: teoria e prática*, 16(2), 185-198.
- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 229 p.
- Carvalho-Freitas, M. N., Guimarães, A. C., Rocha, G. B. D., Souto, J. F. & Santos, L. M. M. (2015). Características Psicossociais do contato inicial com alunos com deficiência. *Psicologia & Sociedade*, 27(1), 211-220.
- Coimbra, D.R., Gomes, S.S., Oliveira, H.Z., Rezende, R. A., Castro, D., Miranda, R., & Bara, M.G.Filho. (2013). Características motivacionais de atletas brasileiros. *Motricidade*, 9(4), 64-72.
- Costa, L., Nascimento, J., Medeiros, A., & Vieira, L. (2015). Estudo dos fatores motivacionais e orientação de vida de universitários. *Cinergis*, 16(2), 136-141.
- Davoglio, T. R., Santos, B. S., & Lettnin, C. C. (2016). Validação da Escala de Motivação Acadêmica em universitários brasileiros. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 24(92), 522-545.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. *The Oxford handbook of human motivation*, 85-107.
- Fernandes, W. L., & Costa, L.C.S. (2015). Possibilidades da Tutoria de Pares para Estudantes com Deficiência Visual no Ensino Técnico e Superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 39-56.
- Fagundes, F. M. L., & Ribeiro, G. M. (2016). A Autonomia no Teatro Musical: as percepções dos participantes sob a Teoria da Autodeterminação. *Revista Música Hodie*, 16(1), 20-28.
- Ferraz, R. C. S. N., Ferreira, L. G., Ferreira, L. G., & Almeida, M. T. (2017). Saberes e Experiência: formação de professores da rede pública em atividades extensionistas. *Revista Conexão UEPG*, 13(3), 390-401.
- Fior, C.A., Mercuri, E., & Silva, D. (2013). Evidências de validade da Escala de Envolvimento Acadêmico para universitários. *Avaliação Psicológica*, 12(1), 81-89.
- Guimarães, S.E.R., & Boruchovitch, E. (2004). O Estilo Motivacional do Professor e a Motivação Intrínseca dos estudantes: Uma Perspectiva da Teoria da Autodeterminação. *Psicologia Reflexão e Crítica*, Rio Grande do Sul, 17(2), 143-150.
- Guimarães, S.E.R., & Bzuneck, J.A. (2008) Propriedades psicométricas de um instrumento para avaliação da motivação de universitários. *Ciências & Cognição*, 13(1), 101-113.
- Ishige, N., & Hayashi, N. (2005). Occupation and social experience: Factors influencing attitude towards people with schizophrenia. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 59, p. 89-95.
- Lazzarin, H.C., Nakama, L., & Cordoni Jr., L. (2007). O Papel do Professor na Percepção dos Alunos de Odontologia. *Saúde e Sociedade*, 16(1), 90-101.
- Leal, E. A., Miranda, G. J., & Carmo, C. R. S. (2013). Teoria da autodeterminação: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, 24(62), 162-173.

- Lopes, L. M. S., Pinheiro, F. M. G., Silva, A. C. R., & Abreu, C. S. (2015). Aspectos da Motivação Intrínseca e Extrínseca: uma análise com discentes de ciências contábeis da Bahia na perspectiva da teoria da autodeterminação. *Revista de Gestão, Finanças e Contabilidade*, 5(1), 21-39.
- Lourenço, A. A., & Paiva, M.O.A. (2010). A motivação escolar e o processo de aprendizagem. *Ciencias & Cognition*. 15(2), 132-141.
- Murray, E.J. (1986). *Motivação e emoção*. Rio de Janeiro: Guanabara-Koogan.
- Ministério da Educação (2004). Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Parecer CNE/CES 0058/2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física. Aprovado em: 18/2/2004.
- Oliveira, C. T., Santos, A. S., & Dias, A. C. G. (2016). Percepções de Estudantes Universitários sobre a Realização de Atividades Extracurriculares na Graduação. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 36(4), p. 864-876.
- Pereira, A. K., Koshino, M. F., Ferreira, T. R., & Rocha, R. A. (2011). A importância das atividades extracurriculares universitárias para o alcance dos objetivos profissionais dos alunos de administração da Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista Gestão Universitária na América Latina-GUAL*, 4(4),163-194.
- Peres, C.M., Andrade, A.S., & Garcia, S.B. (2007). Atividades extracurriculares: multiplicidade e diferenciação necessárias ao currículo. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 31(3), 203-211.
- Perassinoto, M. G. M., Boruchovitch, E., & Bzuneck, J. A. (2013). Estratégias de aprendizagem e motivação para aprender de alunos do Ensino Fundamental. *Avaliação em Psicologia*, 12(3), 351-359.
- Porto, R., & Gonçalves, M. (2017), Motivação e envolvimento acadêmico: um estudo com estudantes universitários. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 515-522.
- Poças, R. M. D. (2009). Atitudes dos futuros professores de educação física face à inclusão de alunos com deficiência. *Dissertação de Mestrado*, Universidade de Coimbra.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, New York, 25(1), 54-67.
- Santos A. A. A., Mognon, J. F., Lima, T. H., & Cunha, N. B. (2011). A relação entre vida acadêmica e a motivação para aprender em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(2), 283-290.
- Todorov, J. C., & Moreira, M. B. (2005). O conceito de motivação na psicologia. *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 7(1), 119-132.
- Wiebusch, A., & Lima, V. M. R. (2018). Inovação nas práticas pedagógicas no Ensino Superior: possibilidades para promover o engajamento acadêmico. *Educação Por Escrito*, 9(2), 331-346.

---

**Recebido em: março de 2019**

**Aceito em: janeiro de 2020**

---

**Juliana Aparecida de Paula Schuller:** Bacharel em Educação Física (Unesp), Doutora em Promoção de Saúde (Unifran), Professora do Curso de Educação Física – UFMT, Av. Fernando Corrêa da Costa, nº 2367 - Bairro Boa Esperança, Cuiabá - MT CEP: 78060-900 - Faculdade de Educação Física, Fone: 65 - 36158838, e-mail: juliana\_schuller@yahoo.com.br

**Lilian Cristina Gomes do Nascimento:** Fisioterapeuta, Doutora em Promoção de Saúde (Unifran), Professora da Universidade de Franca – Unifran, Avenida Dr. Armando de Salles Oliveira, 201 - Parque Universitário, Franca - SP, Brasil, CEP: 14.400-600, Fone: 16 - 3011-8927, e-mail: liliangomes@hotmail.com.br

**Maysa Venturoso Gongora Buckeridge Serra:** Fisioterapeuta, Doutora em Promoção de Saúde (Unifran), bolsista CAPES de pós-doutorado em Promoção de Saúde (Unifran). Avenida Dr. Armando de Salles Oliveira, 201 - Parque Universitário, Franca - SP, Brasil, CEP: 14.400-600, Fone: 16 - 3011-8927, e-mail: ma\_buckeridge@hotmail.com

**Paulo de Tarso Nazar:** Graduado em Educação Física, Mestre em Promoção de Saúde (Unifran), Professor da Universidade de Franca – Unifran, Avenida Dr. Armando de Salles Oliveira, 201 - Parque Universitário, Franca - SP, Brasil, CEP: 14.400-600, Fone: 16 - 3011-8927, e-mail: paulo.nazar@unifran.edu.br

**Cléria Maria Lobo Bittar:** Psicóloga. Doutorado em Serviço Social (UNESP). Rua Voluntários da Franca, 1681, sala 82 - Centro, Franca - SP, 14400-490. profa.cleriabittar@gmail.com. Tel: (16) 3409-2479.

**Maria Georgina Marques Tonello:** Licenciada em Educação Física (Unesp), Doutora em Educação Especial (UFSCar), Coordenadora da Especialização em Educação Especial e Inclusiva (FAPSI), Rua Júlio Prestes, 959, Jardim Sumaré, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil, Fone: 16 - 99747-3232, e-mail: gina@ginatanello.com.br

**E-mail para contato:** juliana\_schuller@yahoo.com.br