



**UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU**

**Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física**

**ROBSON LENARDUCI JUNIOR**

**O IMPACTO DE DIFERENTES METODOLOGIAS DE  
ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO NA  
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PRATICANTES DE FUTSAL**

**SÃO PAULO**

**2023**

**ROBSON LENARDUCI JUNIOR**

**O IMPACTO DE DIFERENTES METODOLOGIAS  
DE ENSINO-APRENDIZAGEM-TREINAMENTO NA  
MOTIVAÇÃO DE ESCOLARES PRATICANTES DE FUTSAL**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Linha de Pesquisa 3 – Fenômeno Esportivo

**Orientador:** Prof. Dr. Marcelo Callegari Zanetti

SÃO PAULO

2023

# FICHA CATALOGRÁFICA

## Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca da Universidade São Judas Tadeu

Bibliotecária: Marieta Rodrigues Brechet - CRB 8/10384

L563i Lenarduci Junior, Robson.  
O impacto de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento na motivação de escolares praticantes de futsal. Robson Lenarduci Junior. - São Paulo, 2023.  
f. 97: il.; 30 cm.

Orientador: Marcelo Callegari Zanetti.  
Dissertação (mestrado) – Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2023.

1. Pedagogia do esporte. 2. Adolescentes. 3. Escola. 4. Categorias de base. I. Zanetti, Marcelo Callegari. II. Universidade São Judas Tadeu, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação Física. III. Título.

CDD 22 – 796

# FICHA DE APROVAÇÃO

Dissertação de mestrado de **Robson Lenarduci Junior**, intitulada “**O impacto de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento na motivação de escolares praticantes de futsal**”, apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu, na área de concentração *Escola, Esporte, Atividade Física e Saúde*. Os membros da Banca Examinadora consideraram o candidato aprovado.

Data: 24/03/2023.

## Banca examinadora

---

Professor Doutor Marcelo Callegari Zanetti - Orientador - Universidade São Judas Tadeu – 24/03/2023

---

Professora Doutora Bruna Gabriela Marques - Universidade São Judas Tadeu – 24/03/2023

---

Professor Doutor Wilton Carlos de Santana - Universidade Estadual de Londrina – 24/03/2023

## FICHA DE APROVAÇÃO - EDIÇÃO REVISADA

Eu, Prof. Dr. **Marcelo Callegari Zanetti**, orientador do trabalho realizado por **Robson Lenarduci Junior**, declaro que a edição revisada desta dissertação cumpre os requisitos exigidos pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação Física.



---

Professor Doutor Marcelo Callegari Zanetti - Orientador

# AGRADECIMENTOS

Finalizar um trabalho dessa magnitude jamais seria possível somente com as minhas mãos. Ao longo destes dois anos de programa inúmeras pessoas foram fundamentais para que esse processo tenha sido mais leve, prazeroso, libertador e significativo, portanto é necessário ser grato aos que foram meu alicerce durante essa caminhada.

Aos meus pais, seu Robson e dona Rose que me deram a vida e forjaram o ser humano que sou. Ao meu pai o agradecimento por ter me apresentado o esporte e me mostrado que aquela “brincadeira” poderia ser importante para toda minha vida. À minha mãe por ter me apresentado o mundo dos livros e ter me passado a paixão pela leitura. Jamais esquecerei as inúmeras faxinas que a senhora fez para que eu pudesse comprar os meus livros na graduação!

Ao meu amigo Leandro por ser o meu maior incentivador na entrada do programa de mestrado. Sem o seu empurrão inicial nada teria acontecido.

À toda direção da Escola Beit Yaacov, por aceitar e me incentivar no desafio de fazer essa pesquisa em suas dependências.

A toda equipe do After School da Escola Beit Yaacov. Vocês foram fundamentais para que tudo corresse bem durante esse processo. Aqui vale um agradecimento especial ao professor Renato Frassetto. Obrigado por acreditar em mim! Obrigado por topor este desafio e ter corrido junto durante esses dois anos.

Aos professores do departamento de Futebol e Futsal da Escola Beit Yaacov. Felipe, Fernanda, Ferrari, Jefferson e Tiago, meu muito obrigado por todas as conversas e sugestões no decorrer deste trabalho, é um orgulho poder ser o líder de vocês! Ao meu parceiro Sadol, obrigado pela força e por se fazer presente quando precisei.

A todo grupo de alunos do Sub 15 da Escola Beit Yaacov. Sem vocês este trabalho seria apenas um sonho, e hoje ele se torna realidade. À vocês toda minha gratidão e respeito.

A todos os amigos do Laboratório de Pesquisas da Motivação e Desenvolvimento Humano, em especial aos incríveis Helton e Jorge. Sem vocês este trabalho não teria o mesmo brilho.

Aos membros da banca, professor Wilton Santana e professora Bruna Marques, meu muito obrigado pela leitura e contribuições no decorrer deste trabalho. É necessário também

fazer um agradecimento à professora Maria Luiza Miranda pelas contribuições na qualificação. Vocês são referências.

Ao meu orientador, professor Marcelo Zanetti, mais que um agradecimento, uma reverência não só pelo professor incrível que o senhor é, mas também por ser este ser humano gigante. Obrigado por ter mudado a minha vida! Obrigado por ter acreditado em mim quando nem eu era capaz disso! Todo esse processo foi muito prazeroso devido à sua abordagem para comigo. O senhor é uma referência e se um dia eu conseguir ser dez por cento do que o senhor é, terei cumprido minha missão como educador!

Por fim, um agradecimento à pessoa que foi o meu porto seguro neste processo. A quem me incentivou a me jogar nesta aventura, que me deu força quando eu fraquejei e que abriu mão da suas vontades para poder me “emprestar aos livros”. Minha amada Vivian, sem você nada disso teria acontecido! Obrigado por ser a minha parceira e por ter percorrido essa jornada ao meu lado. Você e o nosso amado Volpinho foram preponderantes para que a jornada tenha sido tão prazerosa e significativa em minha vida.

“Quem cruza o jardim evitando o ângulo de 90 graus pisa nas flores e chega mais rápido. Já quem percorre ao caminho correto demora mais, mas não danifica as flores”

Marcelo Bielsa

## RESUMO

A escola é tida como um local de substancial relevância para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, tendo no esporte uma faceta significativa neste processo. Dentro deste contexto, o futsal se destaca como uma das modalidades mais difundidas e populares, tendo ao longo dos anos ganhado espaço não só como conteúdo das aulas de Educação Física, mas também como treinamento em atividades extracurriculares. Aspecto fundamental dentro das práticas esportivas, as metodologias de ensino servem como ferramenta do processo de ensino-aprendizagem-treinamento, e sua escolha deve ser pautada também levando em consideração os aspectos motivacionais. Ante ao exposto, o objetivo deste estudo foi verificar dentro das aulas extracurriculares de futsal o impacto de duas metodologias diferentes na motivação autodeterminada dos seus praticantes. A amostra foi constituída por 11 adolescentes entre 14 e 15 anos, que participam de treinamentos de futsal nas aulas extracurriculares de uma escola da cidade de São Paulo-SP. O grupo foi submetido à aplicação de dois questionários (BNSS e SMS-II) com o objetivo de verificar o atendimento das necessidades psicológicas básicas e a motivação autodeterminada. Por conseguinte, foi aplicada uma entrevista semiestruturada (ao final de cada intervenção) que trouxe complemento aos dados de forma qualitativa. Ao final, os dados dos questionários foram analisados através da utilização dos testes estatísticos (teste t, Wilcoxon e Mann Whitney) com o objetivo de comparar os valores no início e ao final de cada programa de treinamento e as entrevistas foram analisadas através da análise temática. Os dados foram tratados pelos softwares *SPSS* e *Nvivo Release 1.6.1*, respectivamente. Como resultados, foi possível verificar que na Metodologia Centrada nas Técnicas houve uma melhora na dimensão de competência e uma tendência a melhora das dimensões de motivação intrínseca, regulação integrada e regulação identificada, já na Metodologia dos Jogos Condicionados houve uma diminuição da desmotivação e da motivação intrínseca aliadas a uma melhora na dimensão de competência com uma tendência de diminuição da regulação introjetada, sendo possível identificar também uma diminuição na dimensão de relacionamento. Por fim, podemos concluir que ambas as metodologias propiciaram melhorias nos aspectos motivacionais, tangendo aos professores/treinadores a escolha de uma intervenção coerente e assertiva para um desenvolvimento mais positivo dos adolescentes nas práticas.

**Palavras-chave:** Pedagogia do Esporte. Adolescentes. Escola. Categorias de base.

# ABSTRACT

A school is a suitable place for children and teenager development having the sport as a significant angle of the entire process. Futsal stands out as the most disseminated and widespread sport within this context, gaining space in physical education classes and extracurricular activities. An essential aspect of sports practices, the teaching methodologies work as a tool for the teaching-learning-training and need to be chosen based on motivational factors. Being thus only explained, the objective of this study was to verify the impact of two different methodologies in auto-determined motivation during extracurricular futsal activities. The test sample comprised 11 adolescents between 14 and 15 years old who practice futsal in extracurricular classes in a Sao Paulo school. The group answered two questionnaires (BNSS and SMS-II) to verify psychological needs and auto-determined motivation. Therefore, a half-structured interview was applied (at the end of each intervention) that complemented the data qualitatively. In the end, all the data obtained with the questionnaires were analyzed through statistics tests (t-test, Wilcoxon, and Mann Whitney) comparing the values of the beginning and finishing of each training program, and the analysis of the interviews was thematic. All the data was treated by *SPSS* software and *Nvivo Release 1.6.1*, respectively. As a result, it was possible to verify that in the Technique Centered Methodology (TCM), an improvement was observed in the competency of dimension and an improvement trend of the intrinsic motivation, integrated regulation, and identified regulation. However, in the Conditioned Games Methodology (CGM), the demotivation and the inherent motivation decreased along with an improvement of the competency dimension with a decreasing trend of the introjected regulation, and also identifying lower levels of the relationship dimension. Last but not least, it is possible to conclude that both methodologies propitiate improvements regarding motivational aspects, referring to the teachers'/coaches' choice of a coherent and assertive intervention for a more positive development of the adolescents in the practices.

**Keywords:** Pedagogy of sport. Teenager. School. Base categories.



# LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1. REPRESENTAÇÃO DO JOGO DE FUTSAL</b>	25
<b>FIGURA 2. MODELO DE MOTIVAÇÃO INTERACIONAL DE INDIVÍDUO-SITUAÇÃO</b>	40
<b>FIGURA 3. CONTINUUM DA MOTIVAÇÃO AUTODETERMINADA</b>	44
<b>FIGURA 4. SORTEIO DAS METODOLOGIAS</b>	52
<b>FIGURA 5. EXERCÍCIO - PASSES E RECEPÇÕES</b>	54
<b>FIGURA 6. EXERCÍCIO - PASSES E RECEPÇÕES EM MOVIMENTO</b>	55
<b>FIGURA 7. EXERCÍCIO - FINALIZAÇÃO COM APOIO DO BANCO</b>	56
<b>FIGURA 8. EXERCÍCIO - FINALIZAÇÃO COM CONDUÇÃO</b>	57
<b>FIGURA 9. EXERCÍCIO - FINALIZAÇÃO COM O PIVÔ</b>	58
<b>FIGURA 10. EXERCÍCIO - JOGO DA VELHA COM FINALIZAÇÃO</b>	59
<b>FIGURA 11. EXERCÍCIO - FINALIZA, MARCA E SAI</b>	60
<b>FIGURA 12. EXERCÍCIO - LINHAS DE PASSE COM SUPERIORIDADE NUMÉRICA</b>	61
<b>FIGURA 13. EXERCÍCIO - DOIS CONTRA DOIS SEM META FIXA</b>	62
<b>FIGURA 14. EXERCÍCIO - JOGO DE TRANSIÇÕES</b>	63
<b>FIGURA 15. NUVEM DE PALAVRAS RELACIONADAS A DIMENSÃO AUTONOMIA (AMBAS AS METODOLOGIAS)</b>	68
<b>FIGURA 16. NUVEM DE PALAVRAS RELACIONADAS A DIMENSÃO RELACIONAMENTO (AMBAS AS METODOLOGIAS)</b>	71

# LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1. ELEMENTOS FUNDAMENTAIS DOS JOGOS ESPORTIVOS COLETIVOS</b>	24
<b>QUADRO 2. PRINCÍPIOS E SUBPRINCÍPIOS DO JOGO DE FUTSAL</b>	26

# LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1.</b> COMPARAÇÃO ENTRE O GRUPO NOS MOMENTOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO 1 (CENTRADA NAS TÉCNICAS)	65
<b>TABELA 2.</b> COMPARAÇÃO ENTRE O GRUPO NOS MOMENTOS PRÉ E PÓS INTERVENÇÃO 2 (CENTRADA NOS JOGOS CONDICIONADOS)	66

# LISTA DE ABREVIATURAS

<b>JEC</b>	Jogo Esportivo Coletivo
<b>TAD</b>	Teoria da Autodeterminação
<b>NPB</b>	Necessidades Psicológicas Básicas
<b>EAT</b>	Ensino-Aprendizagem-Treinamento
<b>OMS</b>	Organização Mundial da Saúde
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>PE</b>	Pedagogia do Esporte
<b>TGfU</b>	Teaching Games for Understand (Ensino de Jogos pela Compreensão)
<b>MCT</b>	Metodologia Centrada nas Técnicas
<b>MJC</b>	Metodologia dos Jogos Condicionados

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>17</b>
<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>19</b>
<b>JUSTIFICATIVA</b>	<b>21</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>23</b>
<b>FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>24</b>
<b>MÉTODO</b>	<b>49</b>
<b>ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>64</b>
<b>RESULTADOS</b>	<b>65</b>
<b>DISCUSSÃO</b>	<b>72</b>
<b>LIMITAÇÕES DA PESQUISA</b>	<b>76</b>
<b>CONCLUSÃO</b>	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>78</b>
<b>APÊNDICES E ANEXOS</b>	<b>87</b>

# Apresentação

Para saber onde vamos, é necessário saber de onde viemos!

Através dessa inquietação, é possível compreender como eu construí o meu caminho como pesquisador. Fui uma criança que cresceu tendo o futebol como a sua brincadeira favorita, troquei a adolescência pela correria dos treinamentos, sempre tendo a bola, como minha fiel e inseparável companheira. A brincadeira de criança virou coisa séria, porém o encantamento pelos estudos sempre caminhou ao lado dessa paixão. Justamente por conseguir equilibrar essa balança entre os estudos e o esporte, ganhei uma bolsa de estudos universitária, porém havia um preço a ser pago: não haveria condições de continuar com a vida de atleta. Era preciso fazer uma escolha, e ela impactaria toda uma vida.

A vida de atleta chegava ao fim, porém, com a forte ligação ao esporte, o caminho na hora do vestibular parecia ser óbvio, a Educação Física seria a escolha perfeita. Ledo engano... Eu sempre quis ser jornalista, escrever era o que realmente fazia o meu coração pulsar mais forte e o plano sempre foi desbravar o mundo através das palavras. Até o preenchimento errado do manual do vestibular...

Sim, eu preenchi errado a escolha de cursos! Como jornalismo constava no manual como comunicação social, acabei pulando a letra “C” na hora da consulta. Desolado por não encontrar o curso que queria, a segunda opção passou a ser a primeira. E é aí que acontece o primeiro ponto chave na minha vida. A Educação Física me abraça e me transforma! Podemos dizer que foi a Educação Física quem me escolheu.

A partir do momento em que inicio o curso, o objetivo passa a ser trabalhar com futsal em algum clube, e tentar dar prosseguimento às reticências que ficaram da época em que atuava como goleiro. O primeiro passo do plano foi concluído ao conseguir um estágio no Círculo Militar de São Paulo, clube tradicional do futsal paulistano. Foram dois anos trabalhando com a preparação física dos atletas e associados do clube. Eu como jovem estagiário começava a ganhar destaque, mas faltava algo, faltava o futsal.

O ano de 2007 aparece como um ano importante em minha carreira. Era o último ano da graduação e chegava a hora de elaborar o Trabalho de Conclusão de Curso. A opção não tinha como ser outra, era falar de futsal, e de crianças!

Ao pensar no desenvolvimento do trabalho, a escolha por orientação foi a do professor Luiz Antônio Trientini, que trazia a visão de esporte que me encantava, aliada com a experiência

no âmbito escolar que eu, um inquieto aluno buscava. Ele não só orientou brilhantemente o desenvolvimento do trabalho, como acabou por me arrumar um estágio no local onde eu passaria praticamente a metade de minha vida, o Colégio Pentágono.

Ao adentrar no ambiente escolar, em uma instituição que tinha o esporte como parte imprescindível do desenvolvimento infantil, posso dizer que realmente me encontrei! Dentro desta instituição eu acabei me formando não só como profissional, mas também como ser humano. Foram 14 anos tendo inúmeras vivências, ganhando troféus, mas principalmente, causando impacto na vida de crianças através do esporte que tanto amo. Paralelamente, desde 2017 meu coração começa a ficar dividido, quando surge o convite para trabalhar na Escola Beit Yaacov. Ao aceitar a proposta, agora consolidado como professor, via a chance de me provar como treinador em outro ambiente. O questionamento passaria a ser: “Será que sou capaz de fazer diferença na vida de crianças de outro contexto?”. Esse tipo de questionamento foi respondido com novos títulos, novas vivências e novas crianças sendo de fato impactadas com o poder do esporte, sendo atualmente a instituição em que confia no seu trabalho não só mais como professor, e sim como líder de um departamento que cresce a cada dia. Ao mesmo tempo que acumulava troféus e experiência como treinador de quadra, uma nova inquietação começava a se apresentar: “O que viria depois disso? A vida seria esse ciclo de temporadas esportivas entre fevereiro e dezembro?”

Com essas inquietações, o desejo de mudança se fez presente, e após inúmeras conversas com meu amigo e principal incentivador no mundo acadêmico Leandro Coresma, o mestrado se apresentou como uma oportunidade perfeita de contribuir com a sociedade, e assim devolver um pouco do que o esporte lhe deu durante todos esses anos. Quando a chance apareceu, não pensei duas vezes, e a inscrição para as vagas remanescentes no processo seletivo foi efetuada.

A entrada no programa é o segundo ponto chave na história da minha vida. Ao escolher o professor Marcelo Zanetti como orientador e descobrir as teorias motivacionais, isso de fato não me mudou só como profissional, mas também como ser humano. Ao discutir as diversas variáveis do construto motivacional na escola, o professor me fez refletir que era justamente esse tipo de devolução que eu gostaria de dar ao esporte que mudou a minha vida! Que era possível fazer um tipo de esporte que fosse significativo tanto para aquela criança que possuiu um amplo repertório motor, quanto para aquela que tem um acervo menor, que o esporte pode ser para todos, e que é possível ter uma prática esportiva que seja divertida, motivante e principalmente, inclusiva.

# Introdução

Inegavelmente a escola é um local de fundamental importância para o desenvolvimento de crianças e jovens. Dentre os múltiplos campos da formação estudantil, o esporte se apresenta como uma vertente significativa desse processo. Exatamente por isso, pensando em uma forma de desenvolvimento integral dos alunos, muitas escolas passaram a oferecer dentro de seus espaços diversas atividades extracurriculares. Nessa gama de opções o futsal se destaca não somente por ser uma modalidade popular, mas também por estar fortemente presente no cotidiano escolar, seja fazendo parte dos conteúdos da disciplina de educação física ou então como treinamento específico (VOSER; GIUSTI, 2015).

O futsal pode ser classificado como um jogo esportivo coletivo (JEC), pois nele existe um objeto a ser movimentado (no caso a bola), metas que devem ser atacadas ou defendidas, ações de cooperação (com os companheiros) e de oposição (com os adversários), tudo isso dentro de um terreno de jogo predefinido e com regras a serem respeitadas (BAYER, 1994). É também considerado como um jogo de invasão, uma vez que seu desenvolvimento se dá em um espaço comum e há comportamentos simultâneos entre atacantes e defensores (SILVA; GRECO, 2009). Se tratando de um JEC de invasão, o futsal é permeado pela sua aleatoriedade e imprevisibilidade, o que acaba causando uma diversidade de situações, tanto individuais como espaço-temporais (GARGANTA, 1997; TRAVASSOS, 2021). Em função disso, podemos dizer que apesar de existirem padrões dentro da modalidade, cada jogo é único.

Apesar de ser uma modalidade popular e de grande relevância no contexto escolar brasileiro, é imprescindível que os alunos estejam motivados durante sua prática. Diante disso, pensando em uma abordagem mais ecológica (na qual o indivíduo tem uma formação permeada pela interação entre o jogador e o contexto), temos a figura do professor como de fundamental importância para o bom andamento das atividades, pois além de escolher as tarefas que serão propostas durante a aula, dando o cenário a qual o treino será apresentado, ele é também o principal responsável pela criação do clima motivacional dentro do grupo.

Para Weinberg e Gould (2017), a motivação pode ser definida como a direção e a intensidade do esforço que o indivíduo coloca em uma determinada tarefa, ou seja, podemos dizer que é a busca ou aproximação por algo, e a quantidade de esforço a qual esse indivíduo irá dispende na realização desta tarefa.

Uma das teorias que mais tem contribuído para compreensão do construto motivacional, tanto na Educação Física quanto no esporte é a Teoria da Autodeterminação (TAD), concebida

por Richard M. Ryan e Edward L. Deci na década de 1970. Essa macroteoria é amparada por outras seis microteorias e parte do princípio de que todos os indivíduos são automotivados, sociáveis e com predisposição a serem ativos (tanto fisicamente quanto socialmente). Apesar disso, são suas interações dentro do ambiente que potencializarão ou prejudicarão esse processo natural de automotivação.

Dentro das seis microteorias da TAD, duas se destacam. A primeira delas é a das Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas (NPB). Essa microteoria, nos mostra que para uma motivação de melhor qualidade, ou seja, uma motivação de forma mais autônoma, os indivíduos devem ter nutridos três necessidades que são consideradas essenciais: Autonomia (em que o indivíduo é o principal comandante de suas ações), Competência (percepção e sentimento de capacidade para realizar determinada tarefa) e Relacionamento (construção de relações afetivas na qual o indivíduo se percebe e se relaciona dentro de um grupo). Quando essas necessidades são satisfeitas, há um aumento da sensação de bem-estar e integridade, gerando assim maior crescimento individual (RYAN; DECI, 2017). A segunda microteoria a se destacar é a Teoria da Integração Organísmica, em que nos é apresentada a ideia de que o comportamento motivado é balizado por um *continuum* estruturado de seis dimensões, começando a partir da ausência de motivação, que é a amotivação (na qual haveria ausência de intencionalidade para agir), seguindo pelas quatro dimensões de motivação extrínseca, sendo duas de forma mais controlada (externa e introjetada) e duas de forma mais autônoma (identificada e integrada), até chegar à motivação intrínseca (GUEDES; MOTA, 2016; RYAN; DECI, 2017).

Durante o desenvolvimento das aulas e treinamentos esportivos, um dos fatores que pode influenciar diretamente na motivação dos alunos é a metodologia de ensino escolhida pelo (a) treinador (a) (MADEIRA; NAVARRO, 2012). Essa escolha por uma metodologia adequada é ancorada pela Pedagogia do Esporte (PE), disciplina que pesquisa a prática de forma educativa do fenômeno esportivo, desde a sua organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos e procedimentos pedagógicos nos processos de ensino-aprendizagem, especialização e treinamento (GALATTI et al., 2017).

No processo de sistematização é de fundamental importância que o treinador organize e selecione de forma coerente os conteúdos a serem ensinados, para que dentro dos treinamentos consiga-se oportunizar processos de ensino-aprendizagem-treinamento (EAT) e também fomentem o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos, respeitando a sua individualidade, promovendo a integração e que traga benefícios significantes para sua personalidade (BETTEGA et al., 2020; GALATTI et al., 2017; SCAGLIA et al., 2013; SILVA; GRECO, 2009).

Quando analisamos o ensino de esportes (principalmente no âmbito escolar) é sabido que o desenvolvimento das aulas deve estar pautado em ensinar mais que esporte, assim sendo, pedagogicamente falando, o “como ensinar” dentro do processo de EAT deve ser permeado pelas interações que se estabelecem entre o professor/treinador e aluno em uma retroalimentação do ato de aprender e educar. Logo, quando se ensina esporte, não se ensina somente uma modalidade, desenvolve-se cidadania, humanidade e personalidade (BENTO, 2004; 2006). Isto posto, esse trabalho tenta elucidar como os processos metodológicos de ensino podem afetar a motivação dos alunos, principalmente no que diz respeito ao fomento das NPB, e conseqüentemente propor discussões para um desenvolvimento mais positivo de jovens por meio do esporte (potencializando suas capacidades, valorizando as qualidades e combinando-as com o ambiente e relações significativas).

## **Justificativa**

O futsal segundo Santana, Ribeiro e França (2016) é o esporte coletivo com maior número de jogadores federados no Brasil, e tem a escola como uma grande porta de entrada da modalidade. Assim sendo, é de fundamental importância que dentro do processo de EAT o professor lance mão de intervenções que sejam assertivas para o desenvolvimento geral das crianças, o que inclui suas motivações.

Ferramenta significativa dentro do processo de desenvolvimento, a escolha das aplicações devem servir como norte na aplicação dos conteúdos, logo, é preciso compreender que elas devem passar pela compreensão conceitual de estratégia, tática e técnica, para que dentro de suas aulas o professor consiga oportunizar um desenvolvimento de forma mais holística dos seus alunos (COSTA et al., 2010; GALATTI et al., 2017; PINHO et al., 2010).

Dentro dessas metodologias, ao longo dos anos, duas correntes pedagógicas foram amplamente difundidas e aplicadas durante os processos de ensino esportivo. A primeira metodologia, comumente chamada de tradicional, tecnicista ou analítica é ancorada por uma aprendizagem pautada na fragmentação do jogo, em que os componentes fundamentais da modalidade são treinados separadamente, buscando um aperfeiçoamento da técnica e uma padronização de movimentos (BAYER, 1994; GARGANTA, 1998). Neste estudo utilizaremos a definição de Garganta (1995) como Metodologia Centrada nas Técnicas (MCT).

Diferentemente dessa corrente mais tradicional, nos últimos anos vem se estudando outros modelos pedagógicos, na qual os discentes se tornam protagonistas no processo de EAT

e são estimulados a adquirir uma capacidade geral de jogo. A este tipo de intervenção, Garganta (1998) define como Metodologia Centrada nos Jogos Condicionados (MJC). Essa metodologia mais ativa é pautada no conhecimento tático-técnico, em que os alunos utilizam de forma inteligente os elementos técnicos do jogo para que haja uma solução eficiente dos problemas ao qual o jogo apresenta, ou seja, é uma forma de ensino onde técnica e tática são indissociáveis, e seus conhecimentos são gerados através de constrangimentos cognitivos que vão fortalecer a tomada de decisão do praticante (ABURACHID et al., 2019; PÉREZ MORALES; GRECO, 2007; COSTA et al., 2010; GALATTI et al., 2017; KRÖGER; ROTH, 2005; PINHO et al., 2010).

Independente da metodologia escolhida pelo professor/treinador, é fundamental que os praticantes estejam motivados dentro de suas práticas. Por mais que o futsal seja uma modalidade popular, a participação dos alunos na prática esportiva tende a declinar a partir dos 14 anos, sendo o aspecto motivacional um dos principais fatores para esse abandono ou falta de engajamento (GUEDES; MOTA, 2016). Segundo Weinberg e Gould (2017), é comum no ensino de esportes aos jovens uma escolha de atividades que não levam em consideração as razões (motivos que fazem o adolescente a buscar a prática esportiva) e a cultura do indivíduo que procura a modalidade (o que ele carrega de experiências ao longo dos anos). Ao levar em consideração estes aspectos, a escolha por uma determinada metodologia adequada aliada a interação com o grupo, o estilo de liderança do professor/treinador, e a comunicação podem de fato fortalecer ou enfraquecer as NPB (BALAGUER; CASTILLO; DUDA, 2008; CANTÚ-BERRUETO et al., 2016; SUBIJANA et al., 2021).

Diante disso, compreender como as diferentes metodologias pedagógicas atuam no comportamento motivacional dos alunos pode trazer uma nova perspectiva para o processo de EAT dentro das escolas, intervenções mais significativas na prática profissional e consequentemente um desenvolvimento mais integral desses alunos, que seguramente terão no esporte um pilar importante da sua vida, a partir da espontaneidade e prazer que o esporte deve proporcionar.

# **Objetivos**

## **Objetivo Geral**

Verificar o impacto de diferentes programas de treinamento pautados na MCT e na MJC sobre a motivação autodeterminada e as NPB dos escolares nas aulas extracurriculares de futsal.

## **Objetivos Específicos**

Verificar a motivação autodeterminada de escolares submetidos a MCT e a MJC.

Investigar o fomento e as frustrações em relação às NPB de escolares submetidos a MCT e a MJC.

# Fundamentação Teórica

## O jogo de Futsal

O futsal é considerado uma modalidade esportiva que é disputada por dez jogadores, sendo eles divididos em duas equipes que são formadas por quatro jogadores de linha e um goleiro. A entidade que rege o esporte no mundo é a FIFA, sendo a mesma a responsável pela estruturação e regulamentação das regras e campeonatos de nível internacional (FIFA, 2020). Estima-se que no Brasil, atualmente há mais de 15 milhões de praticantes desta modalidade (sem contar indivíduos com idade abaixo de 15 anos). Esses números impressionam, principalmente por corresponder a 39,3% dos praticantes de esporte no país (IBGE, 2015).

Segundo Bayer (1994), o futsal se estabelece nos jogos esportivos coletivos (JEC). Os JEC são caracterizados por serem jogos cooperativos e opositivos, na qual duas equipes durante uma partida buscam o mesmo objetivo, superar seu adversário. Para chegar a essa conclusão o autor francês se baseou em seis elementos fundamentais que são comuns a todos os JEC e estão expostos no Quadro 1:

**Quadro 1.** Elementos fundamentais dos Jogos Esportivos Coletivos

<b>Objeto a ser movimentado</b>	Bola (cada modalidade define o manuseio)
<b>Terreno de jogo</b>	Cada modalidade define suas dimensões e piso
<b>Metas a atacar e defender</b>	Cada modalidade define a marcação de pontos
<b>Companheiros</b>	Cooperam no ataque e defesa
<b>Adversários</b>	Devem ser superados para marcação dos pontos
<b>Regras</b>	As leis do jogo (o que deve ser respeitado)

**Fonte:** adaptado de Bayer (1994)

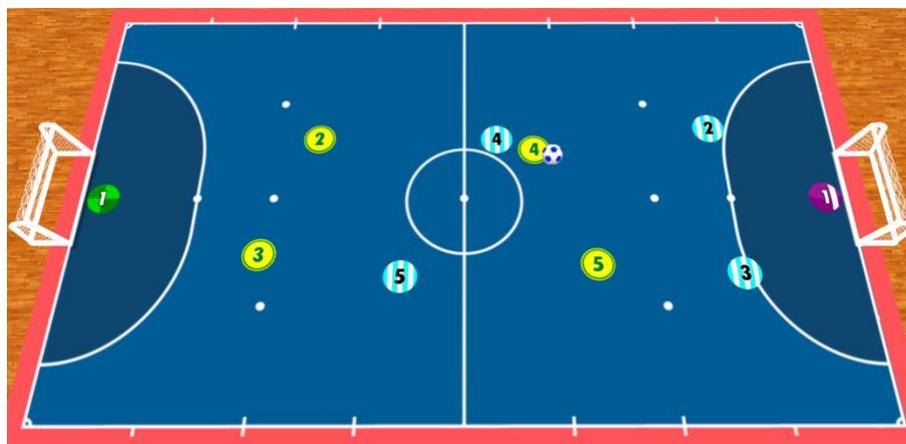
Outra característica importante dentro do jogo de futsal é o seu caráter de invasão uma vez que seu desenvolvimento se dá em um mesmo espaço de jogo através de uma relação de cooperação-oposição (onde uma equipe tenta invadir o espaço da outra, visando atingir o objetivo do jogo). É através dessa relação cooperativa-opositiva que surgem os princípios operacionais dos JEC. Esses princípios se desenvolvem de forma antagônica e simultânea, na qual, os atacantes tentam conservar a posse da bola e avançam para criar oportunidades de

marcarem um ponto, enquanto que os defensores procuram restringir esse avanço, tentam recuperar a posse da bola e protegem sua meta, o que faz com que não exista um princípio de maior importância. Além disso, ao desenvolver do jogo, não é necessário que se espere uma ação final do adversário para que a outra se inicie (BAYER, 1994; GRECO; MATIAS; MORALES, 2010; SILVA; GRECO, 2009; TRAVASSOS, 2021).

## A Lógica Interna do Futsal

Já em relação às tarefas motoras, o futsal tem um caráter aberto, na qual o ambiente exerce uma função de imprevisibilidade e aleatoriedade, fazendo com que o desenvolvimento do jogo não seja de forma linear (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013). Apesar desse caráter imprevisível, existe um ciclo de ações, que dão sentido ao jogo. À essas ações (também conhecidas como fases do jogo), Parlebas (2001), define como lógica interna do jogo, ou seja, uma identidade dentro da prática que retrata a natureza estrutural do jogo, o que a modalidade possui de peculiar. Dentro desta peculiaridade podemos dizer que há a exigência de relações dos praticantes com quatro aspectos: os adversários, o espaço, o material e o tempo. Se tratando do jogo de futsal podemos estabelecer essa lógica através de quatro momentos que se inter-relacionam: ataque, defesa, transição ofensiva e transição defensiva que estão ilustrados na Figura 1:

**Figura 1.** Representação do jogo de Futsal



**Fonte:** o Autor

É importante lembrar que as fases do jogo são sustentadas de acordo com a posse de bola, ou seja, a equipe que porta a bola se organiza para atacar (fase de ataque), ao passo que a equipe sem a posse se organiza para defender (fase de defesa). A partir do momento em que a defesa recupera a posse da bola, ela deve mudar o seu comportamento e se reorganizar para conservar a bola e começar seu ataque (transição ofensiva), ao passo que a equipe que perde a posse precisa se reorganizar para se defender e tentar recuperar a mesma (transição defensiva). Essa variação de comportamentos antagônicos ocorre de forma simultânea, o que faz com que o caráter imprevisível e aleatório seja uma constante no decorrer dos jogos (MOREIRA, 2021).

Desta forma, Bayer (1994) traz a ideia de que a lógica interna funciona como a estrutura mestre do desenvolvimento das situações, ou seja, a descrição dos acontecimentos, seja no ataque, seja na defesa ou as relações entre os indivíduos da mesma equipe e entre os adversários. Ao considerar os princípios operacionais abordados pelo autor francês, acreditamos que a definição não seja suficiente para explicarmos o jogo de futsal. Justamente por isso, nos apoiamos em Santana (2019) que apresenta uma ideia mais robusta sobre os princípios e o conjunto de atitudes que sustentam os mesmos, chamado de subprincípios, do jogo de futsal, que são exemplificados no quadro 2:

**Quadro 2.** Princípios e subprincípios do jogo de futsal

<b>Organização ofensiva</b>	<b>Subprincípios</b>
Iniciar o ataque com a bola dominada em 3.1	Posicionar-se em largura e profundidade
Jogar com o outro	Enquadrar o jogo
Jogar para o outro	Entrar em linha de passe com quem tem a bola
Procurar, preferencialmente, o jogo direto	Passar a bola em profundidade, passar a bola para o espaço; enfrentar o adversário
Quando a bola estiver na ala, oferecer suporte e apoio	Oferecer-se para o colega atrás da linha da bola e à frente da linha da bola
Mudar a bola de setor	Enquadrar o jogo e circular a bola
Terminar o ataque	Jogo direto; enfrentar o goleiro; duelo de 1x1; preparar o gol para o colega; presença de área
Improvisar com a bola	Ajustar o movimento e imprimir velocidade relativa
<b>Transição defensiva</b>	<b>Subprincípios</b>
Correr para trás ocupando sua posição	Retorno defensivo
Retardar a ação do atacante	Temporização
<b>Organização defensiva</b>	<b>Subprincípios</b>
Induzir o adversário a iniciar o ataque com a bola dominada	Iniciar a marcação na linha dos 10 metros
Um jogador por vez se aproxima de quem tem a bola	Ficar entre o atacante e o gol; pressão na bola; desarme
Ajudar o colega quando este for superado	Cobertura; sobreposição de cobertura
Se a bola entrar na quadra defensiva, retornar de modo posicional	Retorno defensivo
O ala oposto ajuda o lado forte	Cobertura; retorno defensivo
<b>Transição ofensiva</b>	<b>Subprincípios</b>
Atacar rápido quando a bola for recuperada	Jogo direto; preparar o gol para o colega; presença de área

<b>Bola parada ofensiva</b>	<b>Subprincípios</b>
Atacar com suporte e apoio nos laterais	Posicionar sempre um jogador atrás e outro à frente da linha da bola
Finalizar o escanteio em dois toques	Passar para dentro da área ou para fora seguido de chute
Finalizar a falta em dois toques	Passador e finalizador próximos; bola rolada para trás
<b>Bola parada defensiva</b>	<b>Subprincípios</b>
Defender zonal nos escanteios	Ocupar a área de modo posicional, induzindo o passe para fora desta
Defender zonal nos laterais	Ocupar o espaço de modo posicional atrás da linha da bola

**Fonte:** Santana (2019)

Quando o professor/treinador compreende a lógica interna, os princípios e subprincípios do jogo, tem a sua capacidade de elaborar ambientes adequados para o treinamento potencializada, pois é justamente essa capacidade apurada que fará com que o professor/treinador selecione as atividades pensando no ensino (didática) sem descartar as características inerentes do jogo, dando sentido ao que fazem com e sem a bola, construindo assim, uma linguagem comum a todos (SANTANA; RIBEIRO; FRANÇA, 2016, BAYER, 1994).

Por fim, diante de todas essas facetas, o futsal pode ser considerado como um sistema complexo e dinâmico, na qual há uma constante organização de equilíbrio e desequilíbrio durante o jogo, na qual adultos, crianças e adolescentes devem manejar com maestria para obter sucesso em seu desenvolvimento (MOREIRA, 2021; TRAVASSOS, 2021).

# Desenvolvimento de Adolescentes

## A Adolescência

Segundo a Organização Mundial da Saúde - OMS (1965), a adolescência se caracteriza como um período entre a infância e a vida adulta. A OMS considera esta fase a partir do momento em que o indivíduo entra na segunda década de vida, ou seja, entre 10 e 19 anos de idade. Este intervalo é dividido em dois estágios: o primeiro entre os 10 e 14 anos, em que ocorrem as primeiras mudanças físicas, hormonais e cognitivas, e um segundo momento entre os 15 e 19 anos na qual a maturação física se desenvolve de forma mais lenta, tendo os aspectos sociais como fatores significativos para o desenvolvimento. No Brasil, de acordo com o artigo 2º do Estatuto da Criança e do Adolescente, todo indivíduo com idade entre 12 e 18 anos é considerado um adolescente (BRASIL, 1990).

Atualmente, os adolescentes vivem em uma comunidade globalizada, com alta rede de conexões e informações. Esta fase da vida pode ser considerada um período na qual ocorrem diversas mudanças de caráter biopsicossocial, ou seja, podemos dizer que a adolescência é a etapa na qual o indivíduo alia as mudanças físicas e cognitivas com a aquisição de habilidades para manter relações sociais produtivas em diferentes contextos e pessoas (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 1998).

As experiências adquiridas neste período podem ter influência significativa na vida adulta, sendo uma época com muitas oportunidades (como o desenvolvimento cognitivo e social) e riscos (saúde mental, uso de álcool e drogas). Atualmente, o fenômeno das redes sociais pode ser considerado como fator de risco na adolescência, devido ao seu caráter narcisista e o fomento por um estereótipo de corpo perfeito (LIRA et al., 2017). Isto posto, podemos dizer que a adolescência é uma construção social, em que o contexto sociocultural exerce tanta influência quanto os marcos biológicos (PAPALIA; FELDMAN, 2013).

## **Desenvolvimento Físico**

O início da adolescência é marcado principalmente pela entrada na puberdade. As mudanças que anunciam esse processo se iniciam ao final da infância e perduram durante boa parte da adolescência. Esse período é caracterizado pela alta produção de hormônios que acabam interferindo de forma expressiva no crescimento e na maturação sexual.

Nesta fase, há um aumento vertiginoso da altura, no peso, na musculatura e na ossatura dos indivíduos, sendo os dois primeiros os mais notáveis visualmente. A esse conjunto de mudanças rápidas dá-se o nome de estirão de crescimento. Esse estirão tem uma duração aproximadamente de dois a quatro anos, ocorrendo geralmente antes nas meninas (GALLAHUE; OZMUN; GOODWAY, 2013; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Os autores citados acima também nos trazem que ao final do estirão o jovem atinge a maturidade sexual, sendo essa outra característica marcante da adolescência em relação aos aspectos físicos. São diversas mudanças que ocorrem nesta etapa, como o crescimento de pelos pubianos, faciais e axilares, aumento e amadurecimento dos órgãos sexuais e alterações na voz. Segundo Lira *et al.* (2017), essas alterações na aparência do adolescente podem ser difíceis de lidar, o que pode acabar influenciando diretamente no desenvolvimento social, principalmente às adolescentes do sexo feminino. Portanto, é considerável que haja nesta fase um estímulo também ao desenvolvimento cognitivo.

## **Desenvolvimento Cognitivo**

Não é apenas na imagem que o indivíduo está tendo mudanças durante a adolescência. Essa fase é marcada também pela evolução do pensamento e da forma com que o jovem se expressa. Segundo Piaget (1972), é neste período que a pessoa atinge o estágio final do desenvolvimento cognitivo, o operatório-formal: na qual ela desenvolve a capacidade do pensamento abstrato.

Papalia e Feldman (2013) também seguem por essa linha, nos apresentando que dentro deste intervalo de vida ocorrem mudanças no processamento de informações. Há um aumento significativo na capacidade da memória de trabalho (lidar com problemas complexos e informações múltiplas) e na capacidade de armazenar conhecimento na memória de longo prazo

(“saber que”, “saber como” e “saber por que”), desenvolvendo assim o raciocínio hipotético-dedutivo, na qual o jovem ganha a capacidade de formular hipóteses para explicar e resolver tarefas que não conhecem ou não existam de forma concreta.

Conforme os adolescentes avançam no desenvolvimento cognitivo, eles tendem a racionalizar sobre questões morais, criando um forte senso de justiça. Assim sendo, o estímulo cognitivo nesta época é fundamental no desenvolvimento do cérebro, principalmente para que o adolescente ordene seus pensamentos e controle seus impulsos, pois essas conexões neurais serão mantidas e fortalecidas para a vida adulta (PAPALIA; FELDMAN, 2013). É através dessa nova forma de pensar que o jovem muda o seu modo de encarar o mundo, tornando assim a adolescência uma etapa fundamental na formação da identidade da pessoa. Dentro deste processo, outro fator que se apresenta com significativa importância é o ambiente, tendo a escola uma parcela pertinente nessa construção humana.

# O Esporte no Âmbito Escolar

A escola se apresenta como uma experiência fundamental na vida de crianças e adolescentes. É dentro do ambiente escolar que o indivíduo aprende novas habilidades, explora e se reconhece em novos espaços, expande o seu intelecto e cria novos amigos. Todas essas experiências podem ser encaradas como ótimas oportunidades ou como obstáculos no processo de formação do indivíduo e a forma na qual essas vivências serão fortalecedoras ou inibitórias, dependerá do ambiente a qual esses jovens estão sendo expostos e o modo em que são orientados em suas aulas (AMES, 1992; PAPALIA; FELDMAN, 2013).

Historicamente, a disciplina de Educação Física vem mudando suas abordagens no decorrer dos anos, sendo a partir da década de 60 (no governo militar) que o esporte se estabelece dentro das escolas. Neste período, o objetivo das aulas era a performance, sendo a escola uma espécie de base da pirâmide para o esporte de alto rendimento (DARIDO, 2003). É justamente a partir desta cultura esportivista, na qual há uma orientação à detecção de talentos, que surge o conceito de “esporte na escola”, em que simplesmente há uma reprodução da prática hegemônica do esporte dentro do ambiente escolar. Somente na parte final da década de 80 é que surge uma discussão para uma Educação Física mais democrática, surgindo assim a concepção tratada como “esporte da escola”, na qual há regras flexíveis, pautadas em princípios lúdicos e mais recreativos (COLETIVO DE AUTORES, 1992; BRACHT 1992; CASTELLANI FILHO; CASTELLANI; RODRIGUES, 2009).

Mantendo a Educação Física e as práticas corporais como cerne da discussão, atualmente, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao percorrer o Ensino Fundamental, o adolescente deve ter sido contemplado ao desfrute de brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, lutas, práticas corporais de aventura e esportes (BRASIL, 2018). Assim sendo, ao adentrar o Ensino Médio, esse mesmo adolescente deve ser estimulado a uma prática voltada à experimentação e a criticidade, com o intuito de se formar um cidadão autoconsciente de seu próprio corpo e de seu papel na sociedade, como a BNCC nos apresenta a seguir:

[...] os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades e os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário (BRASIL, 2018, p. 484).

Visando este desenvolvimento de forma mais plena de seus alunos, diversas escolas passaram a tratar o esporte como um aliado dentro deste processo de formação, oferecendo além das aulas de Educação Física na grade curricular, diversas atividades extracurriculares nos contra turnos. Dentro desta perspectiva, o futsal emerge como uma das modalidades mais apreciadas pelos alunos, pois além da sua similaridade com o futebol (o esporte mais famoso do mundo e que possui uma expressiva cobertura midiática), ele está inserido como parte dos conteúdos da BNCC.

Segundo Voser e Giusti (2015), toda prática esportiva dentro do ambiente escolar deve ter um caráter educativo, de forma que se evite a austeridade do esporte competitivo. Isso significa dizer que o enfoque do esporte escolar não deveria ser na especialização do aluno, e sim em um modelo mais democrático e acessível, pois geralmente é dentro da escola em que as crianças tem o seu primeiro contato com o fenômeno esportivo. Dentro deste contexto, o professor/treinador se apresenta como parte fundamental na criação do ambiente de desenvolvimento, uma vez que ele é o responsável tanto pela apresentação dos conteúdos que serão trabalhados nas aulas como pela escolha dos processos pedagógicos a qual os alunos serão submetidos. Isso significa dizer que a visão do professor/treinador em relação ao esporte impacta diretamente na experiência esportiva dos alunos, pois a escolha dos conteúdos e também das metodologias utilizadas durante esse processo são pautadas de acordo com os propósitos e anseios destes profissionais (BALAGUER et al., 2018; GONZÁLEZ; BRACHT, 2012; GOMES; FERREIRA, 2022).

# A Pedagogia do Esporte

Ao longo dos anos, o ensino de esportes vem sendo discutido de forma contundente no âmbito acadêmico com o intuito de se chegar a modelos inovadores, democráticos e significativos dentro dos espaços educacionais. Dentro das Ciências do Esporte, a Pedagogia do Esporte (PE) se apresenta como a disciplina que estuda os recursos de intervenção no processo de EAT e vivência dentro do esporte, ou seja, é um campo do conhecimento permeado desde a investigação teórica sem deixar de lado todo o regime prático, percorrendo pela organização, sistematização, aplicação e avaliação de conteúdos e procedimentos pedagógicos, levando em conta a individualidade de cada ser, os contextos e os significados do fenômeno esporte (PAES, 2002; GALATTI, 2006; GALATTI; PAES; DARIDO, 2010; GALATTI *et al.*, 2014). Face as abundantes discussões acadêmicas, podemos assumir que a PE parte de um interesse pelo histórico do conhecimento produzido pelo indivíduo ao longo de sua existência (BENTO, 2006), ou seja, a principal função da PE se dá ao “reconstruir as virtualidades de formação e emancipação imanentes ao fenômeno cultural do desporto, procurando convertê-las em ofertas com vincada intencionalidade educativa” (BENTO, 2006, p. 43). Em outras palavras, podemos dizer que a proposta central da PE está ancorada em atender em plenitude o indivíduo que joga, dando valor a sua capacidade de produção, transformação e resolução de problemas em diferentes contextos.

Ao levar em conta todos os aspectos a qual a PE se apoia, há uma preocupação genuína em relação ao desenvolvimento do esporte para todos. Essa preocupação por uma pluralidade no fenômeno esportivo se apresenta principalmente na função educacional. Assim sendo, tendo o professor/treinador abarcado por princípios e procedimentos pedagógicos adequados, eles podem ampliar os valores educacionais e formativos, sustentados em uma ação consciente de sua função e personalidade pedagógica (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). Isto quer dizer que a influência deste personagem corrobora com os estudos de Costa *et al.* (2019), quando tratam da contribuição educacional atribuída ao esporte, pois devido às constantes transformações da sociedade, o esporte também é transformado, sendo que seu aporte se manifesta de acordo com o valor que cada indivíduo dá ao mesmo. Em função disso, podemos dizer que atualmente o esporte é múltiplo, não sendo limitado apenas aos de maior acervo motor ou aptidão física. Neste cenário mais plural, nem todos que procuram a modalidade buscam se tornar atletas profissionais, e sua prática pode ser associada a outros objetivos (BETTEGA *et al.*, 2021; GALATTI *et al.*, 2017).

Permeado por estas variáveis, o professor/treinador ancorado pela PE deve responder a quatro aspectos em relação ao ensino esportivo: “para quê?”, “porquê?”, “o quê?” e “como?”. Ao responder esses questionamentos, podemos dizer que não existe um modelo exclusivo no processo de ensino esportivo, entretanto se formos pensar em um modelo pedagógico inovador é necessário que dentro do sistema de EAT haja preservação dos aspectos funcionais da modalidade para que de fato seja possível uma exploração não só dos gestos motores, e sim a criação de uma conduta motora, fruto da competência interpretativa de cada ser (METZLER; COLQUITT, 2021; GOMES; FERREIRA, 2022; SCAGLIA, 2003).

# Metodologias de Ensino

Alvo de diversos estudos e discussões nas últimas décadas, as metodologias de ensino esportivo cada vez mais se apresentam como um aspecto essencial dentro dos planejamentos dos professores/treinadores. Compreender uma metodologia é parte indispensável da formação do profissional que trabalha com esportes, pois através desta compreensão é que se traça caminhos para que o aluno esteja de fato no centro da aprendizagem, ou seja, é através da metodologia escolhida que o professor/treinador vai ordenar ou organizar suas práticas (VOSER; GIUSTI, 2015). Já que estamos falando da busca por uma metodologia de ensino emancipatória e estimulante para os jovens, é interessante que o professor/treinador lance mão de estratégias que sejam de fato facilitadoras a seus alunos, tendo na escolha metodológica uma forte aliada na potencialização ou enfraquecimento do desenvolvimento integral do grupo, assim como nos mostra Pinho *et al.* (2010):

[...] os métodos de ensino oportunizam a formação básica do aluno, cabendo ao professor aplicar o que melhor atende aos seus alunos no planejamento de suas aulas, considerando, por exemplo, os objetivos propostos, a faixa etária dos alunos e o conteúdo a ser trabalhado (PINHO *et al.* 2010 p. 581).

Essa definição corrobora com a de Greco (1998), em que o autor dialoga com a ideia de que a metodologia deve ser um caminho para que o aluno atinja os objetivos propostos pelo professor/treinador. Ainda segundo os autores supracitados, também nos parece correto afirmar que através de uma escolha metodológica assertiva (levando em consideração a individualidade de cada aluno), as aulas se tornam agradáveis e instigantes. Isto posto, ao longo deste capítulo serão abordados dois modelos de ensino metodológicos, ancorados por Garganta (1995), na qual um é centrado nas técnicas (metodologia tradicional), e o outro nos jogos condicionados.

Em linhas gerais, quando falamos em técnica a palavra está diretamente relacionada ao “como fazer” e é permeada por três características fundamentais: eficiência, eficácia e adaptação. Já a tática, ainda utilizando a ideia dos autores supracitados, vem da capacidade de gerir o tempo e espaço para resolução de problemas a qual o jogo apresenta, ou seja, dessa forma podemos definir que estamos falando sobre “o que fazer”. Devido as interrelações existentes entre essas perspectivas, ao escolher determinada metodologia (ou mais de uma), o

ensino de esportes se torna uma tarefa desafiadora, pois há a necessidade de se levar em conta não só a visão de mundo do professor/treinador e sim o indivíduo que está na prática (AQUINO; MENEZES, 2022, GALLATTI *et. al* 2017).

Se a visão de mundo do professor/treinador é parte fundamental na escolha de determinada metodologia, é importante trazer uma base epistemológica para ancorar sua prática profissional. Dessa forma, autores como Bettega *et al.* (2021), Silva, Leonardo e Scaglia (2021) trazem três ideias centrais na construção metodológica do professor/treinador: o inatismo, o empirismo e o interacionismo.

A primeira ideia, o inatismo, provém do racionalismo, sendo uma ideia que abarca abordagens de ensino de pensamentos naturalistas e tradicionais, ou seja, neste conceito, a aprendizagem é inata, e independente da experimentação a qual o indivíduo tenha, o divino preponderará na aquisição de conhecimento. É o que muitos professores/treinadores abordam como “talento divino”. Já a segunda ideia, o empirismo inicia-se como uma contraposição ao racionalismo e rebate a ideia da herança genética como determinante para a aprendizagem. Aqui os estímulos do meio externo se apresentam como fundamentais para aquisição do conhecimento, ou seja, a partir de suas vivências o indivíduo adquire saber. Nesta ideia, o indivíduo atua como um receptor de conteúdos, sendo o professor/treinador como detentor do saber. Por fim, o interacionismo emerge de um rompimento da dicotomia entre produção e transmissão de conhecimento, e se fortalece através da interação entre as pessoas o ambiente e os objetos como crucial para a aprendizagem. Nesta ideia, a relação professor/treinador com o aluno são ressignificadas, trazendo uma ideia de um conhecimento sistêmico. (AQUINO; MENEZES, 2022).

Ao elucidar as três ideias epistemológicas, a seguir são apresentadas as duas metodologias abordadas neste estudo: a centrada nas técnicas (modelo tradicional) e a centrada nos jogos condicionados (modelo sistêmico).

## **Metodologia Centrada nas Técnicas**

Segundo Garganta (1995), o princípio metodológico tradicional centrado na formação motora do aluno, a metodologia centrada nas técnicas (MCT) ganhou força principalmente no futebol a partir da década de 1970 (COSTA et al., 2010). Sua principal característica é pautada

na ausência de oposição, e na fragmentação das ações técnicas do jogo, ou seja, os elementos fundamentais do futsal (passe, recepção, drible, condução e finalização) são separados e treinados de forma individual, a fim de se buscar uma técnica ideal ou um padrão de movimento específico. Pode-se também utilizar a nomenclatura de metodologia tecnicista, por se ancorar na técnica como cerne da aprendizagem (BAYER, 1994; GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999; GRÉHAIGNE; GODBOUT, 1995; GRECO, 1998; VOSER; GIUSTI, 2015).

Ainda segundo os estudos de Garganta (1995) e Garganta (1998), dentro deste modelo alguns aspectos são perenes, como por exemplo: a forte relação do aluno com a bola, a aprendizagem de forma linear (do fácil para o difícil e do simples para o complexo), tendo nas sequências de exercícios uma constante e a busca por uma técnica perfeita tendo na repetição uma característica significativa. Trazendo a figura do professor/treinador para a discussão, Santana (2019) nos mostra que dentro da MCT suas atitudes são permeadas especificamente através da instrução e correção das técnicas, o que ratifica os achados de Voser e Giusti (2015), na qual os autores apresentam a ideia de que o professor está ancorado no conhecimento específico sobre o que fazer. Assim sendo, podemos concordar com os estudos de Greco (1998) e Garganta (1998), em que dentro deste modelo é reforçado o desenvolvimento de domínio dos elementos básicos do esporte, porém com uma baixa compreensão tática da modalidade.

## **Metodologia Centrada nos Jogos Condicionados**

Em contraposição à metodologia anterior, Garganta (1995) propõe uma estrutura que rompe com o modelo tradicional de ensino, a metodologia centrada nos jogos condicionados (MJC), sendo esta uma metodologia que desponta a partir de uma compreensão sistêmica dos JEC. Este modelo se caracteriza pela fragmentação de momentos e situações do jogo com uma complexidade adaptada para que os alunos aprendam e assimilem comportamentos de forma dinâmica, ou seja, o jogo formal é fracionado e adaptado não mais em componentes técnicos, mas em função de diversas formas (regras, espaço, materiais, alvos e adversários), pensando-se na criação de um ambiente imprevisível, instável e aberto, aliando a compreensão do jogo com as ações técnicas (GARGANTA 1998).

Podemos dizer que este método de ensino mais crítico e contextualizado com o jogo tem início na década de 1980 com Bunker e Thorpe e o seu Modelo de Ensino de Jogos pela Compreensão (Teaching Games for Understand – TGfU) sendo a partir desta nova perspectiva que o ensino dos jogos passa a ser ancorado pela compreensão tática, rompendo com a ideia de

fragmentação simplória dos elementos do jogo. A partir desta emancipação, o aluno não é mais um mero receptor de conhecimento, e sim o principal ator no processo de EAT. Por conseguinte, a forma de entendimento do jogo passa a ser permeada principalmente no plano tático e cognitivo (GRAÇA; MESQUITA, 2007; TEOLDO et al., 2010)

Isso significa dizer que a partir desta nova proposta pedagógica é quebrado o paradigma da proposição de sequências de exercícios, o que corrobora com Santana (2019), na qual o autor alega que a partir desta perspectiva deve-se jogar para aprender, e não mais o aprender para jogar, invertendo totalmente a ideia do modelo tradicional de ensino. Neste tipo de abordagem, a exploração ativa, o repetir sem repetir, a projeção futura e as práticas no limite das competências são preponderantes para o desenvolvimento desta metodologia. Para o professor/treinador este cenário apresenta-se desafiador, pois ele deve estar ciente de que agora todos os aspectos a qual o jogo se insere devem ser levados em consideração (técnicos, táticos, ambientais e psicológicos), e a interação entre esses elementos é o que potencializa o desenvolvimento esportivo. Esta perspectiva contemporânea vai ao encontro às percepções de Greco (1998) e Voser e Giusti (2015), na qual o ensino através dos jogos consiste no desenvolvimento da solução de problemas e o saber é adquirido de forma adaptada, na qual técnica e a tática são ensinadas de forma indissociáveis.

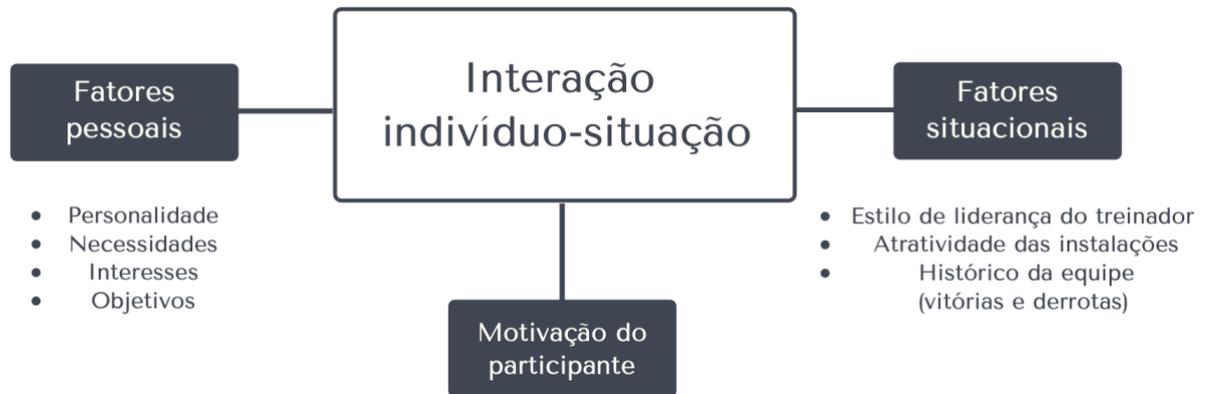
O ensino pautado pelos jogos condicionados tem características próprias, como a não-linearidade no desenvolvimento, a construção de uma capacidade de jogar, a busca por uma formação de jogadores inteligentes e autônomos, e principalmente, na ideia de que não se busca uma técnica ideal e sim uma técnica que resolva problemas, ou seja, uma técnica para aquela situação, considerando os alunos como os protagonistas e reguladores do processo de EAT (COSTA et al., 2010; GARGANTA, 1998; GARGANTA; GRÉHAIGNE, 1999).

# A motivação

A volatilidade e fragilidade que o mundo apresenta vem se evidenciando a cada dia. Atualmente tudo está mais ágil, descartável, prático e conveniente, o que reflete diretamente em nosso comportamento. Para o profissional que trabalha com esportes dentro do âmbito escolar, sobreviver neste novo formato de mundo passa por entender este momento recente e buscar alternativas para que dentro de suas aulas seus alunos possam sentir felizes e participativos. Diante deste cenário social absolutamente instável, a motivação se apresenta como um construto instigante e desafiador para os professores/treinadores no âmbito esportivo. Afinal, dentro da prática docente, podemos pensar: o que leva um indivíduo a agir? Por que crianças ativas acabam por se tornar adolescentes desmotivados dentro das aulas? Por que jovens só se motivam pela prática se receberem uma recompensa?

Segundo Weinberg e Gould (2017) e Guedes e Mota (2016), a definição de motivação tange à direção e a intensidade do esforço de cada indivíduo em uma determinada situação, em outras palavras, podemos definir a direção como uma atração por uma determinada situação (por exemplo um adolescente querer iniciar a prática do futsal) e a intensidade do esforço é atribuída como a energia a qual será investida durante determinada situação (por exemplo o empenho e persistência do aluno nestas aulas de futsal). Ainda segundo Weinberg e Gould (2017), a melhor maneira de entender a motivação é a forma interacional. Este modelo rompe com o ideal de que apenas os fatores pessoais (personalidade, necessidades, interesses e objetivos) ou os situacionais (estilo do treinador, qualidade das instalações e performance da equipe) são suficientes para motivar as pessoas. A partir desta visão, a principal característica para um indivíduo se motivar passa a ser a interação entre esses dois aspectos assim como nos mostra a Figura 2:

**Figura 2.** Modelo de motivação interacional de indivíduo-situação



**Fonte:** adaptado de Weinberg e Gould (2017)

Do ponto de vista teórico, o estudo da motivação é abarcado por um leque variado de teorias. Segundo Guedes e Mota (2016), a literatura discorre desde modelos mais mecanicistas (em que o indivíduo é um ser passivo às influências do ambiente), até modelos mais cognitivo-sociais (na qual o indivíduo ganha um caráter ativo, influenciado por sua própria interpretação ao contexto). Apesar de existirem inúmeras teorias sobre o construto motivacional, dentro da Educação Física e no esporte, uma das teorias que mais tem se destacado e contribuído para a compreensão do construto é a Teoria da Autodeterminação (Self-Determination Theory), que traz essa ideia de modelo mais cognitivo social, levando o indivíduo ao cerne da discussão.

# A Teoria da Autodeterminação

Historicamente, dentro da psicologia empírica, diversas teorias conceituaram as necessidades humanas pelo prisma fisiológico, enquanto outras trazem o foco principal nos processos psicológicos. A Teoria da Autodeterminação (TAD) acaba por se enquadrar neste segundo enfoque, trazendo como diferencial a ideia de um conjunto central de necessidades psicológicas que assim como as necessidades fisiológicas, são essenciais para o desenvolvimento humano, independente da época, ou do ambiente a qual o indivíduo está inserido (RYAN; DECI, 2017). Devido à instabilidade a qual estamos sujeitos atualmente, a TAD se apresenta com uma perspectiva interessante para se analisar o fenômeno esportivo. Esta teoria idealizada pelos professores Richard Ryan e Edward Deci na década de 1970 parte do pressuposto de que todo ser humano é ativo, curioso, sociável e automotivado, e busca compreender como a interação entre os fatores socioambientais e o comportamento humano influenciam neste processo de automotivação (GUEDES; MOTA, 2016).

A análise do construto motivacional através da TAD é balizada principalmente na diferenciação entre os tipos de motivação e na discussão de forma crítica em como as condições biológicas, sociais e culturais potencializam ou diminuem o crescimento psicológico, o engajamento e o bem-estar dos indivíduos em diversos contextos sociais (por exemplo: familiar, sala de aula, equipes esportivas e locais de trabalho). Isso significa dizer que quando o contexto é positivo, ele contribui para um aumento da vitalidade, da motivação, da integração social e do bem-estar. Porém, quando este contexto é negativo e opressor, ele contribui para um aumento dos comportamentos antissociais e da infelicidade (RYAN; DECI, 2017).

A partir desta interação entre os fatores sociocontextuais e o indivíduo, a teoria se ancora na ideia de que há três necessidades psicológicas básicas (NPB) que são fundamentais para a promoção do bem-estar: a autonomia, a competência e os relacionamentos. A primeira delas, a Autonomia é permeada pela capacidade do indivíduo de se autogovernar e autorregular suas experiências e ações, ou seja, é ofertado ao ser humano o livre arbítrio, dando ao mesmo o poder de escolha, para que ele organize a experiência de forma congruente com seus interesses, porém este conceito não pode ser confundido com liberdade completa:

“a autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. A autonomia significa levar em consideração os fatores relevantes para decidir e agir da melhor forma para todos. Não pode haver moralidade quando se considera apenas o próprio ponto de vista (KAMII, 1995, p.108)”.

Segunda necessidade básica, a Competência pode ser relacionada à percepção do indivíduo em relação a sua capacidade, eficácia e maestria dentro de determinado contexto. Esse sentimento pode ser facilmente frustrado pela dificuldade dos desafios, pelos *feedbacks* negativos, pelas críticas e pelas comparações sociais. Por fim, os Relacionamentos estão ligados às conexões e ao sentimento de pertencimento, ou seja, quando as pessoas se sentem cuidadas e quando se sentem significativas para os outros (RYAN; DECI, 2017).

Partindo deste prisma, a TAD pode ser considerada como uma macroteoria, em outras palavras, a teoria se apresenta como um grande guarda-chuva, que envolve outras seis microteorias com características próprias em relação ao desenvolvimento da motivação autodeterminada em diversos contextos.

## **Teoria da Avaliação Cognitiva**

Segundo Ryan e Deci (2017), a motivação intrínseca é uma característica inerente aos indivíduos, podendo ser aumentada ou diminuída em função dos contextos. Isto posto, a mais antiga das seis microteorias, a da Avaliação Cognitiva é fundamentada exclusivamente no efeito das recompensas externas na motivação intrínseca. Ao se deparar com a questão das recompensas, é comum que professores/treinadores em algum momento de sua carreira já tenham utilizado desta estratégia para conseguir algo, porém, segundo Guedes e Mota (2016), o uso frequente deste tipo de estratégia pode acabar com o interesse intrínseco dos alunos pela atividade, tornando assim a motivação em uma simples negociação. Diante deste cenário, o aluno não passa mais a ser motivado pela tarefa, e sim controlado pela recompensa, e na ausência desta “gratificação”, o interesse e engajamento pela tarefa cai.

Apesar dos efeitos prejudiciais que as recompensas possam ter, não significa dizer que todas as recompensas sejam ruins. Ryan e Deci (2017) trazem a perspectiva de que se utilizadas com sabedoria (como um *feedback* positivo, sinalização de competência e utilizadas em áreas a qual o comportamento não é motivador), elas podem apresentar seu valor, porém é preciso cautela para lançar mão desta estratégia, pois se utilizada para controlar o comportamento, pode afetar os valores e os interesses de seus alunos.

# Teoria da Integração Organísmica

Se a primeira das microteorias trata dos efeitos da recompensa na motivação intrínseca, a segunda delas pauta-se justamente no contrário, a motivação extrínseca. Se apresentando como uma teoria de causa e consequência, a Integração Organísmica pode ser relacionada na ótica da internalização e integração de comportamentos, gerados de forma externa, fomentando um aumento da autonomia do indivíduo (RYAN; DECI, 2017). Este desenvolvimento da internalização pode ser definido como o processo de assimilar valores, crenças e regulamentos comportamentais de fontes externas e transformá-los em seus, isto é, fazer com que um comportamento externo se torne automotivado (GUEDES; MOTA, 2016). Dentro da teoria, ele se dá através de um *continuum*, iniciando em um cenário de Amotivação, se desenvolvendo por quatro estágios da Motivação Extrínseca até chegar a Motivação Intrínseca (RYAN; DECI, 2000)

Portanto, para entendermos o *continuum* é preciso nos dirigirmos até ao ponto de partida, a Amotivação. Podendo ser definido como a ausência de motivação, ela é caracterizada pela falta de intencionalidade, competência e controle, ou seja, o indivíduo não enxerga valor e não se sente competente para realizar o que está sendo proposto. Assim sendo, o ser não consegue eleger um propósito de estar fazendo determinada tarefa, o que pode acarretar em um cenário negativo como apatia, depressão e frustração na necessidade de relacionamentos (GUEDES; MOTA, 2016; RYAN; DECI, 2000).

Passando para o segundo estágio, temos a Motivação de forma mais controlada, sendo este estágio caracterizado por dois tipos de regulação (Externa e Introjetada). Primeira forma da motivação controlada, a Regulação Externa é permeada pelo seu caráter regulador, tendo na busca por recompensas e fuga de punições como aspectos norteadores da prática. Ao caminharmos, encontramos a Regulação Introjetada, que tem como características principais a expectativa de autoaprovação e um forte envolvimento para o ego, ou seja, o foco principal passa a ser o outro e uma evitação de sentimentos negativos. Ainda dentro deste segundo estágio, temos os níveis mais autônomos de motivação, que são apresentados em outras duas regulações (Identificada e Introjetada). Ao nos depararmos com a Regulação Identificada, encontramos um tipo de motivação na qual ocorre uma valorização consciente da atividade, mesmo que ela não seja tão agradável, isto é, o indivíduo se envolve na tarefa porque a julga importante e de acordo com seus objetivos. Ao adentrar a última fase, encontramos a Regulação Integrada, que se manifesta quando o indivíduo entende que determinado comportamento ou

tarefa são congruentes com suas necessidades, que aquilo de fato faz parte de sua vida (GUEDES; MOTA, 2016; RYAN; DECI, 2000, 2017).

Finalizando o *continuum* chegamos a Motivação Intrínseca, que tem como característica central a diversão, a satisfação e o prazer que se tem ao realizar determinada tarefa. Esta valorização da tarefa de forma consciente do indivíduo vai ao encontro com as necessidades de autonomia, competência e relacionamentos já citadas anteriormente (GUEDES; MOTA, 2016; RYAN; DECI, 2000).

**Figura 3.** Continuum da motivação autodeterminada



Fonte: GUEDES; MOTA, 2016

# **Teoria da Orientação de Causalidade**

A terceira microteoria a ser abordada traz um enfoque diferente das outras abordadas até o momento. A Orientação de Causalidade é pautada justamente nas diferenças individuais e como elas influenciam nos estilos motivacionais, isto posto, podemos dizer que nesta microteoria é adicionado um novo recurso para compreendermos a TAD: a personalidade do indivíduo. Ryan e Deci (2017) identificaram três tipos de orientação: Autônoma, Controlada e Impessoal.

A orientação autônoma é estabelecida pelos indivíduos que orientam suas ações de acordo com seus interesses, sendo autorregulados e motivados de forma intrínseca. Já a orientação controlada é guiada pelas recompensas e pressões sociais, na qual o indivíduo se engaja apenas quando há possibilidade de atingir seus objetivos. Nesta orientação, o ser perde de vista seus valores e interesses em busca de reconhecimento. Por fim, na orientação impessoal, os indivíduos não se consideram capazes e se orientam em direção a obstáculos para atingir metas (autossabotagem), sendo relativamente propensos a serem desmotivados (RYAN; DECI, 2017).

# **Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas**

Apresentada como a quarta das microterias, a Teoria das Necessidades Psicológicas Básicas diz respeito à relação entre satisfação e frustração das NPB com o bem e mal-estar e desenvolvimento social. A partir disto, quando as necessidades de Autonomia, Competência e Relacionamentos estão bem nutridas há uma forte aproximação para com a motivação intrínseca, o que faz com que os indivíduos neste panorama se motivem e engajem nas tarefas de forma ativa e consistente, acarretando aumento da autoestima, promovendo assim maior saúde psicológica. Por outro lado, quando há frustração destas necessidades ocorre uma perda de vitalidade desencadeando possíveis aspectos depressivos (RYAN; DECI, 2017).

As satisfações e frustrações das NPB variam de pessoa para pessoa ao longo do tempo, no contexto e nas interações sociais, por exemplo, aos 15 anos um adolescente pode ter na necessidade de Relacionamentos um fator preponderante para o seu desenvolvimento, mas aos 30, já no mercado de trabalho, a necessidade de Competência pode se manifestar como a

principal. Segundo Ryan e Deci (2017), qualquer fator que produza variações na satisfação/frustração das NPB também resultará em variações no bem-estar do indivíduo.

## **Teoria dos Conteúdos das Metas**

Quinta microteoria a ser discutida, a Teoria dos Conteúdos das Metas trata-se da associação entre os objetivos individuais e a nutrição das NPB. Dessa forma, os objetivos podem ser classificados em extrínsecos (por exemplo, busca por recompensas, riqueza, fama, status e evitar punições) e intrínsecos (por exemplo, crescimento pessoal, boas relações e contribuições para a comunidade), e o foco do indivíduo estará diretamente relacionado com a sensação de bem-estar. Devido a tendência das metas extrínsecas serem de forma mais controlada (por exemplo, a busca por uma medalha), estas podem ser menos nutritivas às NPB, já as metas intrínsecas (por exemplo, fazer o melhor campeonato possível) por serem de forma mais autônoma, podem potencializar a nutrição das necessidades, promovendo maior motivação e bem-estar (RYAN; DECI, 2017).

## **Teoria da Motivação e Relacionamento**

Última microteoria do guarda-chuva que é a TAD, a Teoria da Motivação e Relacionamento é ancorada sobre a qualidade dos relacionamentos e suas consequências. Tendo em vista que a necessidade de relacionamento é inerente ao ser humano, a teoria aponta que pessoas envolvidas em dinâmicas de relacionamentos mais positivos, tendem a ter satisfeitas suas NPB ao longo do tempo. Portanto, receber apoio de autonomia de um parceiro, nutre tanto as NPB do receptor quanto do doador. Assim sendo, a mutualidade e a coesão, estão ligadas à um sentimento maior de confiança emocional, acarretando maior vitalidade e bons resultados em termos de bem-estar psicológico. Por outro lado, relacionamentos de confronto, condicionais ou objetificação resultam em vínculos de pior qualidade, e seus efeitos negativos se generalizam para outras conexões (RYAN; DECI, 2017).

# A Importância do Feedback

Se falamos em colocar o indivíduo como ponto central da abordagem, é imprescindível que falemos sobre uma das ferramentas mais significativas das intervenções: o *feedback*. Isto posto, podemos definir o feedback como a informação que o indivíduo recebe após determinada ação ou tarefa, ou seja, a capacidade de dar e receber opiniões, críticas e sugestões sobre si mesmo, podendo também defini-los de duas formas: intrínsecos e extrínsecos. O primeiro se dá pela informação que o indivíduo recebe de seu próprio sistema sensorial, ou seja, sua autoavaliação com o movimento e o ambiente, e o segundo sendo caracterizado pela informação que o mesmo recebe sobre fontes externas (STONE; HEEN, 2016, SÁ; VARGAS, 2011, MOREIRA, 2009; PIEKARZIEVC, 2004). Freire (2001), tem uma ideia muito parecida, e que aplicada ao contexto esportivo, podemos pensar que o feedback é o momento de devolução, ou seja, o momento de emergir o que se passou em determinada prática.

Refletindo sobre os achados dos autores supracitados, nos parece interessante que o professor/treinador saiba como utilizar esse tipo de ferramenta para que suas intervenções sejam de fato mais assertivas. Weinberg e Gould (2017), nos mostra que na utilização dos *feedbacks*, é importante que ele seja sincero e carregue consigo alguma informação que esteja ligada a um comportamento específico. Por exemplo, em uma partida de futsal em que o aluno perde a bola o professor/treinador diz ao mesmo “já que perdeu corre!”. Este tipo de intervenção não carrega nenhum tipo de informação relevante e pode acabar por confundir o aluno, pois haverá as seguintes dúvidas: “corre em que lugar?”, “corre, como?”, “porque correr?”, ao passo que um *feedback* como “corra para recuperar a defesa”, “corra na linha diagonal pra chegar mais rápido”, ou “corra para evitar o contra-ataque” carregam informações que estão diretamente ligadas à ação do indivíduo, logo sua assimilação é muito mais certa. Esse tipo de *feedback*, demonstra que o professor/treinador tem uma preocupação genuína com o aluno e está querendo ajudá-lo.

É comum ao verificarmos os estudos sobre feedback, a utilização de recompensas como instrumento para criar ou evitar determinados comportamentos. Como vimos anteriormente sobre a Teoria da Avaliação Cognitiva, é necessário um cuidado com esse tipo de estratégia, justamente para que a mesma não passe a ser uma forma de controle em vez de um mecanismo de motivação do grupo. Para que a recompensa tenha um caráter positivo, ela deve ser permeada pelo próprio esforço, pois recompensas relacionadas à comparação com os outros tendem a

criar um nível de estresse mais elevado (RYAN: DECI, 2017; WEINBERG: GOULD, 2017; GUEDES MOTA, 2016).

O *feedback* está diretamente ligado a percepção de competência e motivação intrínseca dos indivíduos, tendo um importante elo com o tipo de reforço a qual o professor/treinador utiliza em suas abordagens. Dessa forma, abordagens ancoradas no reforço negativo (centrada nos erros, punições e críticas) tendem a ser mais estressantes para os alunos, causando uma diminuição no prazer, no bem-estar e conseqüentemente na motivação intrínseca. Já uma abordagem permeada pelo reforço positivo (pautada na valorização do acerto), se mostra mais fortalecedora da confiança entre o professor/treinador e aluno, aumentando o engajamento e a motivação intrínseca dos mesmos (RESENDE; GOMES, 2020; WEINBERG; GOULD, 2017).

# Método

## Desenho do Estudo

Esta pesquisa se apresentou como um estudo transversal, de caráter exploratório assim como nos aponta Gil, (2008):

“pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” (GIL, 2008, p. 27).

Tendo a característica exploratória como norte da pesquisa, a abordagem metodológica escolhida para o estudo é a de métodos mistos. Neste tipo de abordagem, o procedimento envolve a coleta, análise e combinação de dados quantitativos e qualitativos dentro do mesmo estudo, oferecendo uma perspectiva mais holística para compreensão tanto da atividade física, quanto do fenômeno esportivo implicando diretamente nos procedimentos (CAMERINO; CASTAÑER; ANGUERA, 2012). Assim sendo, podemos considerar uma vantagem na escolha deste método o fato de o pesquisador poder abordar questões confirmatórias e exploratórias simultaneamente, podendo posteriormente verificar e gerar teoria dentro deste mesmo estudo. Isto posto, a ideia central do estudo foi balizada pela característica de Iniciação, na qual há um contraste entre o questionário e a entrevista, ou seja, uma abordagem QUAN/QUAL. Este tipo de processo se qualifica de forma interessante na busca por paradoxos ou contradições (CAMERINO; CASTAÑER; ANGUERA, 2012).

Ainda segundo os autores supracitados, em relação ao desenho da metodologia mista, a escolha da abordagem foi a dos Desenhos Incorporados Dominantes de Modelo Correlacional. Neste tipo de desenho, o pesquisador se ancora em um tipo dominante de dados (no caso deste projeto dados Quantitativos) e utiliza os dados do outro tipo (Qualitativos) como complemento, isto é, os dados de forma qualitativa servem para reforçar os dados dominantes, justamente por entender-se que somente os primeiros dados não são suficientes para resolver o problema de pesquisa. Desta forma, em relação aos resultados, a interpretação será baseada predominantemente pela abordagem quantitativa (QUAN qual).

## Participantes

Participaram deste estudo 11 adolescentes do sexo masculino entre 14 e 15 anos, escolhidos por conveniência, submetidos a treinamentos específicos da modalidade futsal nas atividades extracurriculares de uma escola de São Paulo - SP. Foram excluídos da amostra os alunos que estavam lesionados e os que eram federados. Ao longo de 11 semanas os participantes foram submetidos a dez sessões de treinamento, sendo cinco na MCT e cinco na MJC com uma semana de intervalo entre as sessões.

## Aspectos Éticos

Os benefícios previstos pelo estudo se referiram a identificar o fomento da motivação de adolescentes dentro do ambiente escolar, nas atividades extracurriculares, bem como a produção de conhecimento dentro de uma modalidade popular, porém com lacunas em relação a estudos do construto no referido contexto. Os responsáveis pelos participantes da pesquisa foram informados por meio de uma carta convite explicativa contendo as principais informações sobre a pesquisa e procedimentos, além do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), e aos menores de idade foi realizada uma reunião com o pesquisador e o coordenador da escola, na qual foram explicados todos os procedimentos e principais informações sobre a pesquisa, além do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE). Ambos os termos foram concebidos através das normas do CONEP, seguindo as resoluções do CNS nº 466/2012 e 510/2016. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisas da Universidade São Judas Tadeu pelo parecer número 5.622.050, sob o número do CAAE: 61448922.1.0000.0089 ([apêndice 3](#)).

Os procedimentos para a pesquisa apresentaram riscos reduzidos de constrangimentos, porém caso o participante não se sentisse à vontade, poderia interromper ou desistir da participação sem nenhum tipo de prejuízo. Ficou garantido ao participante a confidencialidade dos dados e proteção contra a sua revelação não autorizada. Caso o participante sentisse maiores incômodos, poderia usufruir de atendimento psicológico de forma gratuita, no Centro de Psicologia Aplicada – CENPA, da Universidade São Judas Tadeu, localizado na Rua Taquari, 546 – Mooca - São Paulo/SP – 03166-000.

# Instrumentos de Pesquisa

Foram utilizados na pesquisa dois questionários, aplicados ao início e ao final de cada intervenção que teve a duração de cinco semanas. O primeiro foi a BNSSS (Escala de Satisfação das Necessidades Psicológicas Básicas no Esporte), desenvolvido por Ng *et al.* (2011), traduzido, adaptado e validado para a população brasileira por Nascimento Junior, Vissoci e Vieira (2018). O instrumento é constituído por 12 itens que avaliam o nível de satisfação em relação às necessidades psicológicas básicas e são distribuídos em três dimensões: 1) Competência; 2) Autonomia; e 3) Relacionamento. As respostas são dadas em uma escala do tipo *likert* de sete pontos que varia de “Nem um pouco verdade” (1) a “Muita verdade” (7). As dimensões do instrumento estão dispostas da seguinte forma: a) Competência (itens 5, 6, 7 e 10); b) Autonomia (itens 1, 2, 3, 8 e 9); e c) Relacionamento (itens 4, 11, e 12). Para a análise dos resultados, a soma das respostas foi dividida da seguinte forma: Competência divide-se por quatro; Autonomia divide-se por cinco; e Relacionamento divide-se por três.

O segundo instrumento é a SMS II (Escala de Motivação para o Esporte II), desenvolvido por Pelletier *et al.* (2013), e validado para o público brasileiro por Nascimento Junior *et al.* (2014), sendo formada por 18 itens que avaliam qual o tipo de regulação na motivação do indivíduo e estão distribuídos em: 1) Motivação Intrínseca; 2) Motivação Integrada; 3) Motivação Identificada; 4) Motivação Introjetada; 5) Motivação Externa; e 6) Desmotivação. As respostas são dadas em uma escala do tipo *likert* de sete pontos que variam de “Não corresponde totalmente” (1) a “Corresponde completamente” (7). As dimensões estão dispostas da seguinte forma: a) Regulação Intrínseca (itens 3, 9 e 17); b) Regulação Integrada (itens 4, 11 e 14); c) Regulação Identificada (itens 6, 12 e 18); d) Regulação Introjetada (itens 1, 7 e 16); e) Regulação Externa (itens 5, 8 e 15); e f) Desmotivação (itens 2, 10 e 13), e para análise dos resultados, a soma das respostas de cada item deve ser dividida por três.

Também foi utilizada uma entrevista semiestruturada em profundidade, fundamentada nos preceitos da TAD (Autonomia, Competência e Relacionamentos), aplicada ao final de cada intervenção ([apêndice D](#)). Segundo Marconi e Lakatos (2017) e Minayo e Costa (2018), este tipo de instrumento consiste na estruturação de uma conversa, na qual questões são organizadas de forma que seja possível descobrir informações sobre o assunto pesquisado.

O tempo médio para resposta dos dois questionários foi de 15 minutos e a entrevista 10 minutos.

## Procedimento de Coleta

Foi solicitada anuência da instituição de ensino escolhida, e após a autorização da mesma foi realizada uma reunião com os alunos afim de serem esclarecidos todos os propósitos referentes à pesquisa e seus procedimentos, e ao final, os mesmos foram convidados à participarem da coleta. Após o aceite dos mesmos, foi enviada uma carta convite aos pais e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), na qual os pais dos adolescentes assinaram e após a devolutiva dos termos pelos responsáveis, foram apresentados os Termos de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) na qual os adolescentes escolhidos para a amostra também assinaram. Por conseguinte, foi realizado um sorteio (pelo site sorteador.com.br) que definiu a ordem de aplicação dos nas metodologias de ensino (MCT e MJC).

**Figura 4.** Sorteio das Metodologias



**Fonte:** o Autor

Para a coleta de dados, foram utilizados dois questionários, sendo eles o BNSSS e o SMS – II, que foram respondidos antes e após o programa de treinamento, e ao final de cada programa foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Tanto o preenchimento dos questionários quanto as entrevistas foram realizados de forma individual. Em relação a aplicação das metodologias, cada intervenção teve duração de cinco semanas, com uma sessão de 60 minutos por semana, totalizando ao final 10 sessões (cinco na MCT e cinco na MJC).

## Registro dos Treinos

Ao longo das dez semanas em que as intervenções foram aplicadas, os treinamentos foram divididos em progressão, de maneira que os alunos fossem constrangidos gradualmente (do mais fácil para o mais complexo). Para a construção da periodização, foi pensada uma combinação de blocos duplos e um bloco agregador de conhecimento ao final de cada intervenção. Dessa forma, os treinamentos 1 e 2 são complementares (passes com baixa movimentação e passes com movimentação contínua), assim como os treinamentos 3 e 4 (finalizações com auxílio externo e finalizações sem auxílio), sendo o treinamento 5 o bloco agregador da MCT (treinamento de finalização com passes e movimentação). Os treinamentos 6 e 7 se complementam (jogo de finalização com tomada de decisão simples e oposição por tempo e um jogo de finalização em situação 1x1), assim como o 8 e o 9 (jogo com criação de linhas de passes em superioridade numérica com um jogo de finalização com superioridade numérica temporária), sendo o treino 10 como agregador do conhecimento da MJC (treinamento com simulação das variâncias e constrangimentos do jogo formal). Os treinamentos tinham a seguinte disposição: Parte inicial (conversa com o professor e explicação da dinâmica da aula), Parte principal (exercício proposto com suas variações e um jogo formal 5x5) e Parte final (relaxamento e reflexão sobre a prática). A seguir são apresentadas as dez unidades de treino que fizeram parte desta pesquisa:

## Treino 1 – Passes e recepções

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 5.** Exercício - Passes e recepções



**Fonte:** o autor

Neste exercício a tarefa consiste em múltiplas trocas de passes entre os alunos. Os indivíduos devem estar posicionados em trios, sendo um em cada fundo da quadra e o outro ao centro. O primeiro passe deve ser dado ao participante no centro e o próximo ao aluno do outro lado da quadra.

### **Variações:**

Pé direito, pé esquerdo, passe alto, passe rasteiro, parte interna do pé, parte externa do pé, peito do pé (bola partindo da mão), bate pronto (com um quique no chão).

## Treino 2 – Passes e recepções em movimento

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 6.** Exercício - Passes e recepções em movimento



**Fonte:** o autor

Neste exercício a tarefa consiste em trocar passes em movimento. Inicia-se com um aluno detendo a bola nas mãos e o outro posicionado para devolver e se movimentar com deslocamento de costas. Ao chegar na linha lateral do outro lado da quadra invertem-se os papéis.

### **Variações:**

Pé direito, pé esquerdo, parte interna do pé, parte externa do pé, bola rasteira, recepção de coxa e devolução alta, recepção com a parte interna do pé, recepção com a parte externa do pé, recepção com a sola do pé, cabeça.

### Treino 3 – Finalização com apoio do banco

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 7.** Exercício - Finalização com apoio do banco



**Fonte:** o autor

Neste exercício o aluno deve conduzir a bola até o círculo central da quadra e fazer um passe na direção do banco com força suficiente para que a bola volte ao mesmo e assim ele possa finalizar no gol. A bola não pode tocar no banco na finalização.

#### **Variações:**

Utilizar o pé direito, pé esquerdo, podendo ajeitar a bola na volta do banco, de primeira.

Chute de peito do pé, chute com a parte interna do pé (chapa), chute com a parte externa do pé (Trivela) e chute de bico.

## Treino 4 – Finalização com condução

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 8.** Exercício - Finalização com condução



**Fonte:** o autor

Neste exercício o aluno deve sair do fundo da quadra e conduzir a bola (contornando os cones). Ao final deverá fazer uma finalização no gol.

### **Variações:**

Pé direito, pé esquerdo, combinando os pés (cada lado utilizar um), condução de costas, condução com “drible da vaca” no último cone, condução com “chapéu” no último cone.

## Treino 5 – Finalização com o pivô

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 9.** Exercício - Finalização com o pivô



**Fonte:** o autor

Neste exercício a tarefa consiste em uma troca de passes entre o aluno que ataca e o pivô (que estará posicionado no centro da quadra). Após o passe e devolução do pivô, o aluno atacante deverá finalizar em direção ao gol.

### **Variações:**

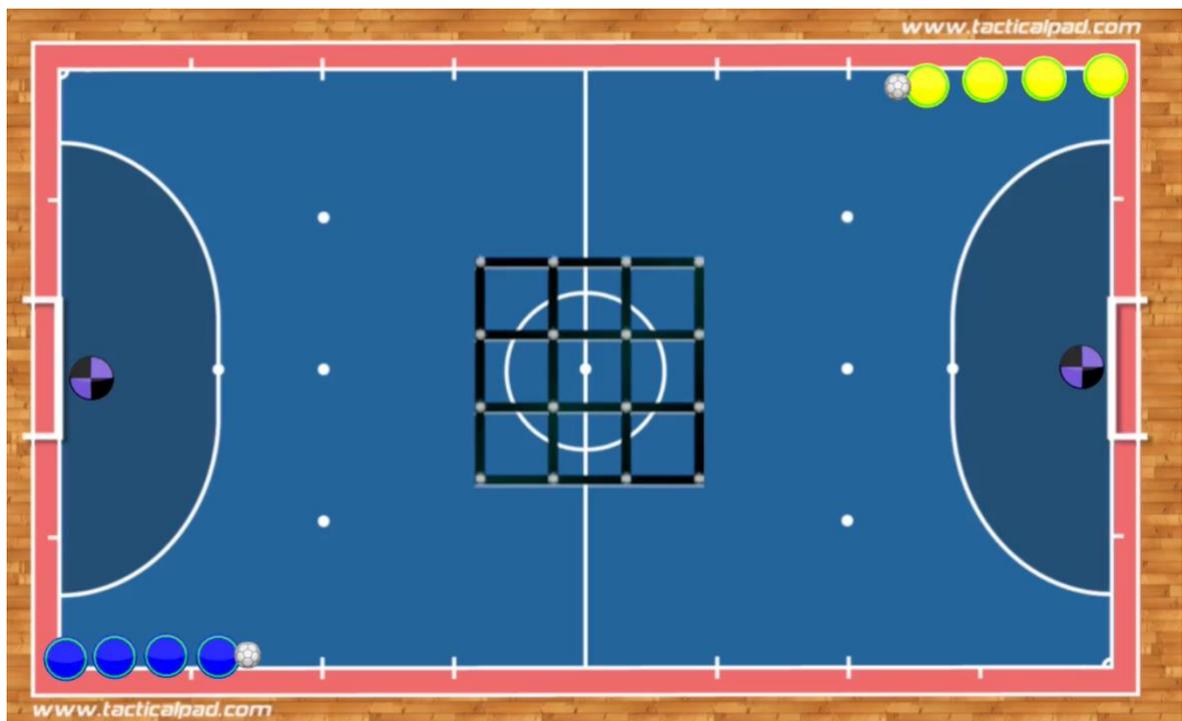
Pé direito, pé esquerdo, peito do pé, parte interna do pé (chapa), parte externa do pé (trivela), finalização de bico, podendo ajeitar o passe do pivô e finalização de primeira.

## Treino 6 – Jogo da velha com finalização

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 10.** Exercício - Jogo da velha com finalização



**Fonte:** o autor

Neste jogo é trabalhado o enfrentamento do atacante contra o goleiro. Ao sinal do professor/treinador os alunos deverão conduzir a bola e fazer uma finalização. O aluno que faz o gol tem o direito de colocar uma peça no tabuleiro que estará posicionado no centro da quadra. Ganha a equipe que conseguir finalizar o jogo da velha antes.

## Treino 7 – Finaliza, marca e sai (1x1)

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 11.** Exercício - Finaliza, marca e sai



**Fonte:** o autor

Neste jogo é trabalhado a situação de jogo um contra um. Os alunos são divididos em duas filas, uma em cada escanteio da quadra, e o aluno que inicia deverá conduzir a bola e escolher o melhor momento da finalização. Ao arrematar o chute ele obrigatoriamente deverá virar o marcador e libera o aluno da fila contrária a atacar.

### **Variação:**

Fazer uma marcação na quadra e quando o aluno que ataca ultrapassar essa linha, automaticamente libera o aluno da fila contrária para o ataque, mesmo que não haja a finalização.

## Treino 8 – Linhas de passe com superioridade numérica

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 12.** Exercício - Linhas de passe com superioridade numérica



**Fonte:** o autor

Neste exercício é trabalhado a criação de linhas de passe em situação de superioridade numérica. Os alunos são divididos em três equipes com três jogadores, sendo que, duas jogam em conjunto e devem preservar a posse da bola enquanto a terceira é a marcadora e deverá recuperar a bola. Há uma área demarcada em que as equipes com a bola não podem entrar, sendo de exclusividade dos marcadores, porém quem está defendendo pode invadir a área dos atacantes, desde que seja com dois jogadores (o terceiro deve ficar dentro da área demarcada). Caso os defensores recuperem a bola, eles trocam de lugar com a equipe que perdeu a posse.

## Treino 9 – 2x2 sem meta fixa

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 13.** Exercício - Dois contra dois sem meta fixa



**Fonte:** o autor

Neste jogo duas equipes formadas por dois jogadores se enfrentam sem um lado fixo. Após o passe inicial, a equipe com a posse da bola deve atacar e fazer o gol em qualquer uma das metas (gerando uma superioridade numérica temporária), a equipe que está defendendo deverá roubar a bola e quando conseguir, deve atacar também em qualquer uma das metas. O jogo só é finalizado quando sai um gol ou a bola sai da quadra.

## Treino 10 – Jogo de transição

[Clique aqui para acessar o exercício ou acesse pelo QR Code](#)



**Figura 14.** Exercício - Jogo de transições



**Fonte:** o autor

Neste jogo são trabalhadas superioridades e inferioridades numéricas. Inicia-se em uma situação um contra o goleiro, um contra dois, três contra dois, três contra quatro, quatro contra quatro. Cada fase é iniciada apenas com o gol ou a saída da bola do quadra de jogo.

## Análise dos Dados

Os dados dos questionários foram analisados de acordo com os resultados de cada subescala, obtidos com base na média aritmética das respostas dadas aos itens correspondentes a cada dimensão. Com o objetivo de verificar a distribuição de normalidade das variáveis foi aplicado o teste *Shapiro-Wilk*. Para comparar os valores obtidos do grupo antes e depois do programa de treinamento em cada metodologia foi utilizado um *Teste-T de Student* de amostras pareadas. Quando a distribuição dos dados não se ajustou a uma distribuição de normalidade, foi aplicado o *Teste Z de Wilcoxon*. Já em relação à comparação dos dados entre as diferentes metodologias, foi conduzido um *Teste-T de Student* de amostras independentes, porém quando os dados não se ajustavam a distribuição normal foi aplicado o *Teste U de Mann-Whitney*. A escolha por este tipo de teste é ancorada na ideia de que os testes-t são testes que permitem a comparação de médias (BARROS; MAZUCHELI, 2005). Ambos foram tratados no software estatístico *IBM SPSS Statistics® – versão 29*, a fim de identificar possíveis diferenças motivacionais entre as metodologias. Para o cálculo do *effect size*, adotou-se os seguintes parâmetros de *g de Hedes*: pequenos (0,20 – 0,50); médios (0,50 – 0,80); e grandes ( $\geq 0,80$ ). Foi adotada também uma significância de  $p \leq 0,05$  (SAWILOWSKY, 2009).

Para as entrevistas semiestruturadas foi utilizada a gravação e transcrição completa de cada depoimento, e após esta primeira etapa, os dados foram tratados no software *Nvivo Release 1.6.1*, em que foram geradas as nuvens de palavras. Por conseguinte, seguiu-se com uma análise temática, ancoradas dentro dos seis passos propostos por Braun e Clark (2006): (i) Familiarização com os dados, (ii) Geração de códigos iniciais, (iii) Busca por temas, (iv) Revisão dos temas, (v) Definição e nomeação dos temas e (vi) Produção do relatório. Este tipo de análise é instigante para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões (temas) a partir de dados qualitativos (SOUZA, 2019).

## Resultados

Para chegarmos aos resultados, os dados estatísticos foram organizados de forma que fosse possível a conferência intragrupo (em uma mesma metodologia) e entre grupos (duas metodologias diferentes) em diferentes momentos. O resultado da comparação intragrupo, ou seja, a comparação do grupo dentro da intervenção 1 (MCT) estão ilustradas na Tabela 1.

Nesta intervenção não foram observadas diferenças estatisticamente significativas nas dimensões analisadas, apesar disso, quatro dimensões (Competência, Motivação Intrínseca, Regulação Integrada e Regulação Identificada) mostrarem um *effect size* (tamanho do efeito) alto (acima de 0,80 pelo *g de Hedes*), podendo-se interpretar que dentro desta metodologia há uma tendência à melhora destas dimensões:

**Tabela 1.** Comparação entre o grupo nos momentos pré e pós intervenção 1 (centrada nas técnicas)

Dimensão	$\bar{x}$ (pré)	$\bar{x}$ (pós)	t/z	p	ES (g)
Autonomia	6,01±0,94	6,38±0,60	-1,616 <sup>§</sup>	0,106	0,44
Competência	4,79±1,57	5,27±0,97	-1,919	0,084	0,89
Relacionamento	5,96±1,21	6,32±0,74	-0,594 <sup>§</sup>	0,553	0,35
Mot. Intrínseca	5,27±1,65	5,75±0,73	-0,852	0,414	2,05
Reg. Integrada	5,12±1,89	5,90±0,89	-1,269	0,233	2,21
Reg. Identificada	5,30±1,43	5,69±1,01	-1,095	0,299	1,29
Reg. Introjetada	4,75±1,68	5,42±0,81	-0,970 <sup>§</sup>	0,332	0,33
Reg. Externa	2,50±1,03	2,84±1,59	-0,614 <sup>§</sup>	0,539	0,24
Desmotivação	2,09±1,16	2,02±1,52	-0,530 <sup>§</sup>	0,596	0,04

Nota:  $\bar{x}$  (Média),  $\pm$  (Desvio Padrão), <sup>§</sup>(Teste Wilcoxon), ES (Tamanho de Efeito)

Fonte: o autor

Ainda utilizando a comparação intragrupo, ao analisar a segunda metodologia (MJC) a Tabela 2 nos mostra que houve uma diminuição significativa em duas dimensões, sendo elas a Motivação Intrínseca (na qual  $p = 0,020$ ) e a Desmotivação (em que  $p = 0,041$ ). Houve também um *effect size* (tamanho do efeito) alto (acima de 0,80 pelo *g de Hedes*) para a diminuição da Regulação Introjetada, o que podemos interpretar uma tendência à diminuição desta regulação e por fim ainda existem duas dimensões (Competência e Regulação Identificada) em que o *effect size* é moderado (entre 0,50 e 0,80 pelo *g de Hedes*), o que faz com que estejamos atentos também a uma possível melhora nessas dimensões.

**Tabela 2.** Comparação entre o grupo nos momentos pré e pós intervenção 2 (centrada nos jogos condicionados)

Dimensão	$\bar{x}$ (pré)	$\bar{x}$ (pós)	t/z	p	ES (g)
<b>Autonomia</b>	6,43±0,57	6,58±0,54	-1,715 <sup>§</sup>	0,086	0,25
<b>Competência</b>	5,45±0,87	5,70±0,81	-1,618	0,137	0,55
<b>Relacionamento</b>	6,17±1,17	6,39±0,84	-1,289 <sup>§</sup>	0,197	0,20
<b>Mot. Intrínseca</b>	6,30±0,69	5,93±0,74	-2,319 <sup>§</sup>	0,020*	0,49
<b>Reg. Integrada</b>	6,17±0,75	5,66±1,57	-1,703 <sup>§</sup>	0,089	0,40
<b>Reg. Identificada</b>	5,87±1,10	5,90±1,13	-0,177	0,863	0,59
<b>Reg. Introjetada</b>	5,87±0,74	5,63±1,18	0,901	0,389	0,96
<b>Reg. Externa</b>	3,23±1,97	3,20±1,71	-0,070 <sup>§</sup>	0,944	0,02
<b>Desmotivação</b>	2,30±1,64	1,42±0,66	-2,047 <sup>§</sup>	0,041*	0,67

**Nota:**  $\bar{x}$  (Média),  $\pm$  (Desvio Padrão), <sup>§</sup>(Teste Wilcoxon), \*(p ≤ 0,05), ES (Tamanho de Efeito)

**Fonte:** o autor

Por fim, ao fazer a comparação entre grupos (confrontando as duas metodologias) não foi possível encontrar diferenças estatisticamente significantes entre os dois métodos. Os dados ilustrados na Tabela 3 nos mostram que apesar da pouca relevância estatística entre as metodologias, dentro da MJC houve um *effect size* alto (acima de 0,80 pelo *g de Hedes*) na dimensão de Competência, o que indica uma possível tendência a melhora, e um *effect size* moderado (de 0,50 a 0,80 pelo *g de Hedes*) na dimensão de Desmotivação, projetando um sinal de atenção a uma possível diminuição.

**Tabela 3.** Comparação entre as dimensões pós intervenções

Dimensão	$\bar{x}$ (Int 1)	$\bar{x}$ (Int 2)	t/z	p	ES (g)
<b>Autonomia</b>	6,38±0,60	6,58±0,54	-0,97 <sup>P</sup>	0,33	0,34
<b>Competência</b>	5,27±0,97	5,70±0,81	-1,13	0,27	0,93
<b>Relacionamento</b>	6,32±0,74	6,39±0,84	-0,54 <sup>P</sup>	0,58	0,09
<b>Mot. Intrínseca</b>	5,75±0,73	5,93±0,74	-0,66 <sup>P</sup>	0,50	0,24
<b>Reg. Integrada</b>	5,90±0,89	5,66±1,57	-0,66 <sup>P</sup>	0,94	0,18
<b>Reg. Identificada</b>	5,69±1,01	5,90±1,13	-0,63 <sup>P</sup>	0,52	0,19
<b>Reg. Introjetada</b>	5,42±0,81	5,63±1,18	-0,95 <sup>P</sup>	0,33	0,20
<b>Reg. Externa</b>	2,84±1,59	3,20±1,71	-0,43 <sup>P</sup>	0,66	0,21
<b>Desmotivação</b>	2,02±1,52	1,42±0,66	-0,25 <sup>P</sup>	0,79	0,50

**Nota:**  $\bar{x}$  (Média),  $\pm$  (Desvio Padrão), <sup>P</sup> (Teste Mann-Whitney), ES (Tamanho de Efeito)

**Fonte:** o autor

Já em relação aos dados qualitativos, os resultados foram pautados exclusivamente nas três necessidades psicológicas básicas (Autonomia, Competência e Relacionamentos), de modo que através das falas dos participantes, fosse possível identificar algum tipo de melhora nestas três dimensões.

Inicialmente tratando-se da dimensão de autonomia, foi possível verificar na MCT que a liberdade tanto para a execução como na criação de estratégias foi apontada como fator principal nas aulas desta intervenção:

A1 – *“Eu acho que a gente tem muita liberdade”. “As vezes eu dava de três dedos, trivela porque eu acho legal e assim a gente vai aprendendo e aprimorando outras técnicas”.*

A2 – *“No treino que a gente tinha que chutar a bola no banco que ela devolvia pra chutar eu tinha que criar uma estratégia... Se eu chutava a bola mais forte no banco ou mais rasteira para não chutar bola aérea e não errar”.*

A6 – *“Acho que no trabalho de duplas de lançamentos eu acho que a gente pode ter liberdade para fazer o domínio que a gente queria... na atividade do banco a gente tinha de usar uma estratégia para ao mesmo tempo acertar o gol e atravessar o banco e tentar chutar forte pro goleiro não pegar”.*

Porém, para alguns alunos essa percepção de liberdade não se apresentou de forma contundente:

A5 – *“A gente tinha que seguir o que você mandava... tipo pé esquerdo, pé direito e tinha uma ordem” “não deu pra perceber muito (em relação à percepção de liberdade), porque a gente tinha uma série pronta pra fazer”.*

A8 – *“A gente sempre teve muita liberdade, mas de um jeito também que tá tudo controlado. Assim... a gente não pode fazer o que a gente quiser” “A gente teve uma liberdade, mas controlada também”.*

A10 – *“Não dava pra mudar muita coisa... a gente ficava em fila, era só chutar no gol, passar, receber...”*

Quando analisamos a autonomia na MJC a maioria do grupo trouxe discursos que corroboram com a ideia de liberdade e oportunidade de escolhas dentro dos treinamentos:

A2 – *“Eu consegui fazer tudo do jeito que eu queria”, “No exercício 2x2 eu podia ir para qualquer lado da quadra, então eu posso dizer que tive liberdade”.*

A3 – *“Foram aulas mais voltadas para as estratégias, cada um tinha de criar a sua, mas precisava levar em conta o outro time também... a gente não tava mais sozinho”.*



Já em relação a dimensão Competência, foi possível compreender que ambas as metodologias foram benéficas aos alunos, pois ao final das intervenções os discursos foram:

A1 – *“Eu senti que fui melhorando... teve um treino que a gente tinha que devolver com o pé direito e com o pé esquerdo. O esquerdo eu não conseguia fazer. De dez eu conseguia fazer duas certas, e aí na terceira vez (terceira rodada do exercício) eu acho que umas sete eu fiz certo... Então deu uma bela aprimorada”* (MCT).

A3 – *“Ali (nos jogos) deu pra ver realmente o que eu to melhorando e o que precisava melhorar. Aí da pra ter uma noção melhor”* (MJC).

A5 – *“Durante esses treinamentos a gente tá realmente prestando atenção em atacar. Dois contra um, três contra dois, e também a defender tudo no mesmo exercício, e eu acho que isso ajuda muito porque realmente é um treino mas você se sente numa situação de jogo”* (MJC).

A7 – *“Com certeza melhoraram! Meu chute, meu passe... essas características físicas...”* (MCT) – *O físico melhorou bastante! A gente não parava de correr nesses treinos! O passe também melhorou, porque agora a gente tinha de ser mais rápido”* (MJC)

A8 – *“Melhorou bastante! Eu consegui ver exatamente o que eu consigo fazer e o que eu não consigo e sei exatamente aonde tenho que melhorar”*. (MCT)

A9 – *“Eu percebi que eu acabei melhorando principalmente não só fisicamente. Por exemplo meu passe e meu chute mas também mentalmente”*. (MCT)

A10 – *“Eu melhorei com certeza! O chute, o passe, o lançamento... acho que essas aulas ajudaram a melhorar esses fundamentos e no jogo eu tava mais de boa pra fazer as jogadas”* (MCT) – *“Esse programa ajudou muito o meu posicionamento, as vezes eu dava umas vaciladas no posicionamento e acho que com esse programa o meu posicionamento ficou mais redondo. Assim... ficou melhor, e o lançamento também, a qualidade do passe”* (MJC).

Apesar dos discursos positivos em relação a dimensão analisada, dois alunos relataram uma maior dificuldade na MJC:

A4 – *“Eu acho que melhorei, mas não tanto como nos outros treinos. Ficou mais difícil quando precisou pensar e jogar”*.

A9 – *“Foi bem efetivo, porque a gente melhora o passe, o chute, o domínio e a corrida em situação de jogo né... Mas também é mais difícil de aprender”.*

Outro ponto de atenção ao analisar a competência foi o manejo do professor em relação ao *feedback* para com os alunos. A postura do professor durante as intervenções pode ter colaborado para o aumento dessa percepção de competência dos alunos:

A2 – *“Ajudou muito mostrando o que eu podia fazer de diferente, pra tentar melhorar. E quando eu acertava elogiava”.*

A4 – *“Quando errava não dava bronca, mas pedia pra prestar atenção nas opções, quando acertava elogiava. Acho que é isso que o professor tem de fazer pra deixar a gente feliz”.*

A6 – *“Ajudava a não ter medo de arriscar. Acho que eu fiquei muito mais confiante, mesmo quando eu errava”.*

A9 – *“Eu tinha muito medo de errar e ajudou muito nisso, que eu não deveria ficar pensando no erro e tinha de focar no acerto. Acho que isso me deu mais confiança não so nos treinos, mas também nos jogos”.*

A10 – *“O professor ajudou muito! Os meus erros então, ele corrigiu vários. Então, por exemplo, quando eu me posicionava errado ele vinha, me dava um toque, me avisava o que eu to fazendo de errado e dos meus acertos ele me falou que eu tava fazendo direito e me incentivou”.*

Entrando na última dimensão, o Relacionamento, não foi possível detectar uma melhora significativa na MCT, mas sim uma manutenção de um relacionamento já pré-existente:

A2”- *“Eu acho que manteve tudo o mesmo (Relacionamento). A gente conversava no tempo de fila, mas eu acho que manteve tudo o mesmo”*

A4 – *“Dentro desses treinamentos não muito (melhora do relacionamento) porque eu vivi a minha vida inteira com eles então eu já sou muito amigo deles, e obviamente futebol ele fez eu fazer novos amigos e ainda continuo fazendo, mas eu já sou muito amigo deles então ficou a mesma coisa”.*

A5 – *“Acho que não, a gente já se conhece desde pequeno, então a gente não fica junto só no treino. Eu to o dia inteiro com eles”*

A9 – *“Não, sempre foi igual (o relacionamento). Sempre me apoiaram como eu sempre apoiei eles e era basicamente perfeito.”*



## Discussão

O objetivo desta pesquisa foi verificar o impacto das diferentes metodologias de E-A-T na motivação autodeterminada e também no fomento às NPB dos adolescentes, de maneira que a partir destes achados possa-se contribuir para uma pedagogia esportiva mais motivante para os envolvidos na prática. Ao analisar o impacto da primeira intervenção, a MCT, apesar de não haver uma diferença estatística significativa, existe uma tendência ao aumento da NPB de Competência, da motivação Intrínseca, das regulações Integrada e Identificada que são corroboradas pelos dados qualitativos. Essa melhora em dimensões que promovem uma motivação mais autodeterminada se apresentam ancoradas principalmente na percepção de competência dos alunos. Conforme o estudo de Alves (2015) e Moraes *et. al* (2020) nos propõe, a adolescência é uma fase em que os jovens procuram a prática esportiva não só com os aspectos sociais como objetivo principal, e sim a ideia de demonstrar e desenvolver suas habilidades. Levando isso em consideração, apoiados pela ideia de Yeager, Lee e Dahl (2017), é importante compreender que neste período, os indivíduos se mostram mais vulneráveis, trazendo o sentimento de vergonha e admiração como fundamentais em suas percepções de competência. Esses sentimentos podem influenciar diretamente em suas preferências e comportamentos e conseqüentemente em suas motivações e seu engajamento dentro da prática esportiva. Segundo Weinberg e Gould (2017), adolescentes que abandonam a prática esportiva costumam ter uma baixa percepção de competência, principalmente quando suas metas estão balizadas pelos resultados. Ao passo que uma intervenção baseada no fomento da percepção de competência com metas autorreferenciadas nos mostram índices maiores de motivação.

Um dos fatores mais consideráveis na percepção de competência é a gerência do professor/treinador em relação aos *feedbacks*. Como foi possível identificar, o professor/treinador utilizou muito a estratégia do reforço positivo nas aulas, o que está diretamente relacionado com uma melhora nesta percepção de competência dos alunos. Uma abordagem que aponta uma alta expectativa no desempenho do aluno aliada a uma crença do professor/treinador no potencial do adolescente pode ser uma poderosa ferramenta na relação de confiança entre os mesmos, e uma maneira eficaz de aumentar a motivação e a competência dos adolescentes (YEAGER; LEE; DAHL, 2017; TAVARES *et al.*, 2021). *Feedbacks* carregados de cobrança e negativos, além de linguagens controladoras são fatores associados ao aumento do estado de ansiedade em adolescentes, assim como o reforço e o encorajamento

após um erro tem relação com a autoestima, motivação e atitudes mais positivas para os praticantes (WEIBERG; GOULD, 2017). Isto posto, o professor/treinador que deseja construir relações significativas e um ambiente mais positivo nas aulas deve tomar cuidado em suas falas, principalmente as de cunho controladora como “você deve” “é proibido”, “não faça”. Essas devem ser substituídas por “o que você acha?”, “vale o risco?” e “você olhou dessa forma?” o quanto antes, assim como as intervenções devem ser permeadas através do reforço positivo.

Quando olhamos para a comparação dentro da MJC, apesar de termos uma diminuição da motivação intrínseca, é fundamental salientar a diminuição da dimensão de desmotivação aliada a uma tendência à diminuição da Regulação Introjetada. Por conseguinte os resultados podem ter relação com a concepção de Guedes e Mota (2016), em que a TAD não parte de uma preocupação indispensável para com a motivação intrínseca, e sim com as circunstâncias contextuais e sociais que vão facilitar ou prejudicar o processo de automotivação. Assim sendo, mais estimável do que buscar a motivação intrínseca, o professor/treinador deve principalmente buscar estratégias que diminua os índices de desmotivação e das regulações mais controladas em suas aulas. Ao trabalhar com uma metodologia que coloca o aluno como protagonista da aprendizagem, a NPB de autonomia se apresentou como preponderante nesta intervenção, sobrepondo as outras duas NPB. Essa ideia já é amplamente respaldada pela literatura, ao passo que o “jogar para aprender” vem se destacando nos últimos anos como uma metodologia mais holística e integrada ao jogo de futsal. Por se desenvolver em um ambiente totalmente imprevisível, esta metodologia exige dos praticantes diversas tomadas de decisão, processamento de informações e seleção de estratégias, o que naturalmente corrobora para que o controle principal das ações esteja no aluno (COSTA *et. al*, 2011; SANTANA, 2019; TRAVASSOS, 2020).

Ao traçar um paralelo com os discursos, foi possível identificar nesta metodologia um desconforto em relação à autonomia para com um aluno. Essa perspectiva pode estar associada ao fato do mesmo ser um iniciante na modalidade, o que vai ao encontro com as ideias de Piaget (2004), na qual o autor nos sugere que este processo de desenvolvimento autônomo é intensificado por volta dos 12 anos de idade e tem justamente nas experiências anteriores (geralmente suas relações com as atitudes de coação e cooperação) o elo de ligação para a construção da autonomia do futuro adolescente. Diante disso, podemos dizer que para que a autonomia seja bem desenvolvida ela precisa ser trabalhada desde as primeiras fases da adolescência, sem que seja confundida com liberdade plena, pois um adolescente autônomo

deve ter o seu poder de escolha referendado por sua relação com os colegas, com o jogo e com o professor/treinador.

Por fim, ao fazer o comparativo entre as duas metodologias, apesar dos dados estatísticos não apresentarem significâncias relevantes, o ponto de atenção se dá na NPB de competência, pois ela se apresentou com um tamanho de efeito alto na MJC, o que nos mostra uma forte tendência a melhoria dessa NPB nesta metodologia em comparação com a MCT. Esse resultado aliado aos discursos dos alunos vão ao encontro do que autores como Galatti *et. al* (2017), Reverdito *et. al* (2017) e Scaglia *et. al* (2013) discutiram sobre metodologias de treinamento durante os últimos anos. A ideia central parte do princípio que por consistir em uma metodologia permeada geralmente pela transferência do conhecimento diretamente na aleatoriedade do jogo, ou seja, práticas pedagógicas de descoberta podem ser motivadoras na adolescência, justamente por capitalizar a tendência de busca por sensações, como a descoberta ou o sucesso inesperado (YEAGER; LEE; DAHL, 2017). Aliados a isso, a ideia de uma metodologia que não busca uma técnica ideal, potencializa esse sentimento de descoberta dos alunos, fazendo com que eles possam se sentir competentes mesmo se fizerem as atividades de forma diferente de seus colegas, preservando assim sua individualidade (BETTEGA *et al.*, 2021; COSTA *et al.*, 2010; GALATTI *et al.*, 2017; SANTANA, 2019; TAVARES *et al.*, 2021; TRAVASSOS, 2020). Apesar da MCT também se mostrar como uma possível promotora de competência, essa percepção se mostra mais afluída na MJC, justamente porque dentro desta metodologia os alunos conseguiram mensurar uma melhora também em seus aspectos táticos e físicos, se tornando mais completos, diferentemente da MCT em que apenas o componente técnico foi apresentado como evolutivo pelos alunos.

Mesmo com discursos que corroboram com a literatura, ainda sim tivemos situações em que os alunos sentiram uma dificuldade maior na MJC. A ideia de que dentro desta metodologia é necessário “pensar para jogar”, pode ter tirado dois alunos de suas zonas de conforto. Porém, não podemos olhar para esses discursos e tomarmos como uma coisa ruim, pois ambos sentiram que estavam evoluindo, mesmo com mais dificuldade. Esse tipo de discurso vai diretamente ao encontro com a ideia de que as atividades tem de ter uma dificuldade compatível com o nível dos alunos, e que eles aprendem com os erros, desenvolvendo assim uma aprendizagem mais lenta, porém autorreferenciada (GUEDES; MOTA, 2016; RYAN; DECI, 2000, 2017; WEINBERG; GOULD, 2017).

À medida que as atividades são desenvolvidas, elas podem influenciar significativamente na relação entre os indivíduos. Durante o discurso dos alunos, não foi

possível identificar uma melhora nesse aspecto na MCT, porém na MCJ pudemos identificar que houve uma piora nesta NPB, justamente pelo excesso de cobrança dos próprios amigos. Segundo Weinberg e Gould (2017), a maioria das crianças e adolescentes procuram a prática esportiva justamente com o objetivo de se divertirem, estar com seus amigos e estabelecer novas amizades. A relação entre os pares podem estar relacionadas com um forte senso de aceitação, e autoestima porém quando o ambiente é mais voltado a cobrança, quando há uma forte competição entre os participantes esses aspectos não são colocados em primeiro plano. Em ambientes mais voltados ao ego (quando há uma comparação entre os mesmos e o nível de habilidade é pautado no outro), é possível identificar uma motivação de forma mais controlada (GUEDES; MOTA, 2016). Este tipo de motivação pode acabar por desencadear em uma diminuição da diversão dos alunos, ao passo que uma diminuição do caráter divertido está fortemente relacionada com o abandono do esporte (FREIRE, 2006; CAREGNATO *et. al*, 2016). Assim sendo, é importante que dentro das práticas o professor/treinador fomente o apoio entre os pares, através de declarações e reforços positivos, ao passo que observações pejorativas, deboches e comentários destrutivos não devam ser tolerados.

## **Limitações da Pesquisa**

A presente pesquisa apresentou limitações importantes em relação ao tamanho da amostra. Ao se apresentar em número reduzido, podemos considerar que os resultados estatísticos encontrados não consigam representar com robustez a população estudada.

Outro ponto de limitação se deu em relação a quantidade de semanas das intervenções aplicadas, pois o processo de internalização começa a ser fortalecido após 10 semanas (HAGGER; CHATZISARANTIS, 2008). Sugere-se que mais tempo de aplicação entre as metodologias possa trazer resultados mais sólidos.

## Conclusão

A partir dos resultados apresentados, podemos concluir que ambas as metodologias estudadas promovem ganhos nos aspectos motivacionais dos alunos. Ao que diz no seu caráter individual, a MCT se mostrou uma metodologia mais voltada ao fomento da NPB de Competência e conseqüentemente a uma melhora na motivação autodeterminada. Já a MJC se mostrou como uma metodologia que também desenvolve a competência, porém balizada predominantemente pelo desenvolvimento da autonomia, tornando-se uma metodologia mais assertiva na diminuição da desmotivação do grupo e no aumento da motivação autodeterminada. Apesar disso, é necessária uma atenção ao manejo das atividades, pois esta metodologia pode desenvolver uma diminuição na NPB de relacionamento a qual o professor/treinador deve estar atento para evitar um clima motivacional de cobrança e comparação entre os pares.

Acreditamos que a escolha por uma metodologia congruente dentro dos aspectos motivacionais deve transitar entre a MCT e a MJC, de forma que haja um desenvolvimento mais integral do aluno. Uma escolha desajustada já é amplamente citada na literatura científica como razão para o abandono e o pouco engajamento dos adolescentes nas práticas. Independente da metodologia escolhida, é imprescindível que o professor/treinador utilize o reforço positivo como uma estratégia robusta no fomento das NPB em suas aulas. Ele deve balizar seus *feedbacks* por evitação de palavras controladoras e de uma criação de metas dentro do grupo mais voltada a uma comparação autorreferenciada em detrimento da comparação entre os outros. Dessa forma, teremos uma nutrição das NPB e conseqüentemente uma melhora na motivação autodeterminada dos alunos, para que assim o esporte seja de fato para todos.

## Referências

- ABURACHID, L. M. C.; FRANCISCO, P. S.; SILVA, S. R.; FERREIRA, T.; GRECO, P. J. O Desafio De Ensinar Esportes : Aspectos Pedagógicos a Serem Considerados Na Práxis. **Corpoconsciência**, [S. l.], v. 23, n. 03, p. 122–133, 2019.
- ALVES, F. R. Fatores motivacionais para a prática do Futsal em adolescentes entre 11 e 17 anos. **Revista Brasileira de Futsal e Futebol**. São Paulo. Vol. 7. Núm. 27. 2015. p. 579-585
- AMES, C. Classrooms : Goals , Structures , and Student Motivation. **Journal of Educational Psychology**, [S. l.], v. 84, n. 3, p. 261–271, 1992.
- AQUINO, R. L. Q. T.; MENEZES, R. P. Abordagens tradicionais e centradas no jogo para o ensino dos esportes coletivos de invasão. **Conexões**, [S. l.], v. 20, p. e022006, 2022. DOI: 10.20396/conex.v20i00.8666344.
- BALAGUER, I.; CASTILLO, I.; CUEVAS, R.; ATIENZA, F. The importance of coaches' autonomy support in the leisure experience and well-being of young footballers. **Frontiers in Psychology**, [S. l.], v. 9, n. MAY, 2018. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00840.
- BALAGUER, I.; CASTILLO, I.; DUDA, J. L. Apoyo a la autonomía, satisfacción de las necesidades, motivación y bienestar en deportistas de competición: Un análisis de la teoría de la autodeterminación. **Revista de Psicología del Deporte**, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 123–139, 2008.
- BARROS, E. A. C.; MAZUCHELI, J. Um estudo sobre o tamanho e poder dos testes t-Student e Wilcoxon. **Acta Scientiarum Technology**, v. 27, n. 1, p. 23–32, 2005. DOI: 10.4025/actascitechnol.v27i1.1495.
- BAYER, C. **O ensino dos desportos colectivos**. Dinalivro, Lisboa, 1994.
- BRAUN, V.; CLARKE, V. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.
- BETTEGA, O. B.; REVERDITO, R. S.; SANTOS, F.; GALATTI, L. R. Do Papel Do Treinador Ao Ambiente Competitivo No Futebol Infantil: O Que Está Em Jogo? **Movimento (Porto Alegre)**, [S. l.], v. 27, p. e27058, 2021. DOI: 10.22456/1982-8918.107418.

BETTEGA, O. B.; SCAGLIA, A. J.; PASQUARELLI, B. N.; PRESTES, M. F.; KSSESINSKI, F. C.; GALATTI, L. R. A competição na iniciação ao futebol: considerações sobre a organização do jogo e a participação no ambiente competitivo. **Motrivivência**, [S. l.], v. 32, n. 62, p. 01–17, 2020. DOI: 10.5007/2175-8042.2020e66716. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2020e66716>.

BENTO, J. O. **Desporto: Discurso e Substância**. Porto: Campo das Letras, 2004a.

BENTO, J. O. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, A.; MARQUES, A.; TANI, G. (Org.). **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidade**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2004b. p. 21-56

BENTO, J. O. Pedagogia do desporto: definições, conceitos e orientações. In: TANI, G.; BENTO, J. O.; PETERSEN, R. D. S. (Org.). **Pedagogia do desporto**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2006. p. 03-97.

BRACHT, V. **Aprendizagem social e Educação Física**. Porto Alegre: Magister, 1992

BRASIL. Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos. **Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, 1990. Disponível em: <https://cutt.ly/yECVBmB>. Acesso em 16 de março de 2022.

CAMERINO, O.; CASTAÑER, M.; ANGUERA, M. T. **Mixed Methods Research in the Social Sciences**. New York: Routledge, 2012. DOI: 10.4135/9781412995627.d11. Disponível em: <http://methods.sagepub.com/book/best-practices-in-quantitative-methods/d11.xml>.

CANTÚ-BERRUETO, A.; CASTILLO, I.; LÓPEZ-WALLE, J.; TRISTÁN, J.; BALAGUER, I. Coach interpersonal style, basic psychological needs and motivation: A study in Mexican college football players. **Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 263–270, 2016. Disponível em: [www.selfdeterminationtheory.org](http://www.selfdeterminationtheory.org).

CAREGNATO, A F; GONÇALVES, C E; SOUZA, D L; CAPRARO, A M; SILVA, C L; CAVICHIOLLI, F R. Motivos que levam os jovens atletas a abandonar o futsal competitivo em um clube brasileiro. **R. bras. Ci. e Mov** 2016; 24(2), p.63-73.

CARLOS, J.; MORALES, P.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 291–299, 2007. DOI: 10.1590/S1807-55092007000400004.

CASTELLANI FILHO, L.; CASTELLANI, R.M.; RODRIGUES, L.O.C. **Os jogos de minha escola**. Campinas: Autores Associados, 2009.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortes, 1992.

COSTA, I.; GRECO, P. J.; GARGANTA, J.; COSTA, V.; MESQUITA, I.; Ensino-Aprendizagem E Treinamento Dos Comportamentos Tático-Técnicos No Futebol. / Teaching, Learning and Training Tactical and Technical Game Skills in Soccer. **Revista Mackenzie de Educacao Fisica e Esporte**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 41–61, 2010. Disponível em: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=s3h&AN=67020125&lang=pt-br&site=ehost-live>.

COSTA, R. R.; SANTOS, M. O. P.; PEREIRA, S.S.; GALATTI, L.R.; SCAGLIA, A.J.; Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015. **Conexões: Educação Física, Esporte e Saúde**. v.17, p1-20, 2019.

DARIDO, S.C. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DEL PRETTE, Z. A. P.; DEL PRETTE, A. Desenvolvimento interpessoal e educação escolar: o enfoque das habilidades sociais. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto , v. 6, n. 3, p. 217-229, dez. 1998 . Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-389X1998000300005&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1998000300005&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 17 mar. 2022.

FEDERAÇÃO INTERNACIONAL DE FUTEBOL - FIFA. **Futsal Laws of the Game**. 2020/2021. Disponível em: <http://digitalhub.fifa.com>. Acesso em: 14 de dezembro de 2022.

FREIRE, J.B. **Jogar se aprende jogando**. Londrina: Unopar, 2007. Apostila

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do Futebol**. Campinas: Autores Associados; 2006.

GALATTI, L. **Pedagogia do Esporte**: o livro didático como mediador no processo de ensino e aprendizagem dos jogos esportivos coletivos. 2006. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, 2006.

GALATTI, L. R.; BETTEGA, O. B.; PAES, R. R.; REVERDITO, R. S.; SEOANE, A. M.; SCAGLIA, A. J. O Ensino Dos Jogos Esportivos Coletivos: Avanços Metodológicos Dos Aspectos Estratégico-Tático-Técnicos. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 639–654, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i3.39593.

GALATTI, L. R., PAES, R. R., DARIDO, S. C. Pedagogia do Esporte: livro didático aplicado aos Jogos Esportivos Coletivos. **Motriz**, Rio Claro, v.16, 2010, p.751-761.

GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R.; SEOANE, A. M.; Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 25, n. 1, 2014, p. 153-162.

GALLAHUE, D. L.; OZMUN, J. C.; GOODWAY, J. D. **Compreendendo o Desenvolvimento Motor**. 7. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2013.

GARGANTA, J. **Modelação táctica do jogo de futebol**. 1997. 292f. Tese (Doutorado em Ciências do Desporto) - Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto, Porto, 1997.

GARGANTA, J. O ensino dos jogos desportivos colectivos. Perspectivas e tendências. **Movimento**, [S. l.], v. 4, n. 8, p. 19–27, 1998.

GARGANTA, J. Para uma teoria dos jogos desportivos colectivos. In: GRAÇA, A.; OLIVEIRA, J. (Ed.). O ensino dos jogos desportivos. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto: Rainho & Neves Lda, 1995. Cap.1. p. 11-26. (Centro de Estudos dos Jogos Desportivos).

GARGANTA, J.; GRÉHAIGNE, J. F. Abordagem Sistêmica Do Jogo De Futebol: Moda Ou Necessidade? **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [S. l.], v. 5, n. 10, p. 40–50, 1999. DOI: 10.22456/1982-8918.2457.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, S.A.; FERREIRA, C.E.S. Futsal no contexto escolar. *In*: GOMES, Sergio Adriano; COSTA, Felipe Rodrigues (org.). **Ciência do Futsal: teoria, prática e interdisciplinaridade**. 1 ed. Caxias do Sul: Educs, 2022. p.141-191.

GONZÁLEZ, F. J.; BRACHT, V. **Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos**. 1. ed. Vitória: UFES, 2012.

GRAÇA, A.; MESQUITA, I. A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 401–421, 2007. DOI: 10.5628/rpcd.07.03.401.

GRECO, P. J.; **Iniciação esportiva universal: metodologia da iniciação esportiva na escola e no clube**. Belo Horizonte: Ed. UFMG. 2ª edição, 1998.

GRECO, P. J.; MATIAS, C. J. A. S.; MORALES, J. C. P. Iniciação Esportiva Universal: A Concepção de uma Escola da Bola parase Ter a Bola na Escola - A realidade do Ensino dos Esportes Coletivos (não só) na Escola. *In*: **Temas Atuais XIV**. [s.l: s.n.]. p. 51–74.

GRÉHAIGNE, J. F.; GODBOUT, P. Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. **Quest**, [S. l.], v. 47, n. 4, p. 490–505, 1995. DOI: 10.1080/00336297.1995.10484171.

GUEDES, D. P.; MOTA, J. S. **Motivação Educação Física, Exercício e Esporte**. Londrina: UNOPAR, 2016.

HAGGER, M.; CHATZISARANTIS, N. Self-determination theory and the psychology of exercise. **International Review of Sport and Exercise Psychology**, 1(1), 79-103, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por amostra de domicílios: Práticas de Esporte e Atividade Física**, 2015.

\_\_\_\_\_. **Projeções da população**. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/apps/populacao/projecao/index.html>. Acesso em 12 de novembro de 2022.

KAMII, C. **A criança e o número**. 7ª Ed. – Campinas: Papirus, 1995.

KRÖGER, C.; ROTH, K. Escola da bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos. 2ed. São Paulo: Phorte, 2005.

LIRA, A. G.; GANEN, A. P.; LODI, A. S.; ALVARENGA, M. S. Uso de redes sociais, influência da mídia e insatisfação com a imagem corporal de adolescentes brasileiras. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, [S. l.], v. 66, n. 3, p. 164–171, 2017. DOI: 10.1590/0047-2085000000166.

MADEIRA, D. A. R. I.; NAVARRO, A. C.. A escolha da metodologia de treinamento de futsal como ferramenta fundamental para a formação de atletas e estruturação do jogo. **Revista Brasileira De Futsal E Futebol**, [S. l.], v. 4, n. 14, p. 239–244, 2012.

METZLER, M.; COLQUITT, G. **Intruvtional models for physical education**. Nova Iorque: Routledge, 2021.

MORAES, J. F. V. N.; AMORIM, L. B.; FREIRE, G. L. M.; MOURA, A. R. L. I.; SILVA, A. M. A.; NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A. Fatores Motivacionais de Jovens para a prática do Futsal. **Revista Brasileira De Futsal E Futebol**. v. 12, n. 49, p. 498–501, 2020.

MOREIRA, R. L.; **Tática no futsal: anotações teóricas e práticas sobre o jogo**. 1ed. Curitiba, Appris, 2021.

MORAES, J. F. V. N.; AMORIM, L. B.; FREIRE, G. L. M.; MOURA, A. R. L. I.; SILVA, A. M. A.; NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A. Fatores Motivacionais de Jovens para a prática do Futsal. **Revista Brasileira De Futsal E Futebol**. v. 12, n. 49, p. 498–501, 2020.

NASCIMENTO JUNIOR, J.R.A., VISSOCI, J.R.N., BALBIM, G.M., MOREIRA, C.R., PELLETIER, L., VIEIRA, L.F. Adaptação transcultural e análise das propriedades psicométricas da Sport Motivation Scale-II no context brasileiro. **Revista da Educação Física** (UEM. Online), v.25, 2014, p.441-458.

NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A. D.; VISSOCI, J. R. N.; VIEIRA, L. F. Propriedades psicométricas da versão brasileira da escala de satisfação das necessidades básicas no esporte (BNSSS). **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, 34, 2018

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Problemas de la salud de la adolescencia. Informe de un comité de expertos de la O.M.S** (Informe técnico n° 308). Genebra, 1965. Disponível em: [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38485/WHO\\_TRS\\_308\\_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/38485/WHO_TRS_308_spa.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em 16 de março de 2022.

PAES, R.; R. A pedagogia do esporte e os jogos coletivos. In: DE ROSE JÚNIOR. **Esporte e atividade física na infância e adolescência**. São Paulo: Artmed, 2002

PAPALIA, D. E.; FELDMAN, R. D. **Desenvolvimento Humano**. 12. ed. Porto Alegre.

PARLEBAS, P. **Léxico de Praxiologia Motriz juegos, deporte y sociedad**. Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.

PELLETIER, L.G.; ROCCHI, M. A.; VALLERAND, R. J.; DECI, E. L.; RYAN, R. M. Validation of the Revised Sport Motivation Scale (SMS-II). **Psychology of Sport and Exercise**, 14, 2013, p.329-341

PÉREZ MORALES, J. C.; GRECO, P. J. A influência de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento no basquetebol sobre o nível de conhecimento tático processual. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 21, n. 4, p. 291–299, 2007. DOI: 10.1590/S1807-55092007000400004.

PIAGET, J. **Seis estudos de psicologia**. Rio De Janeiro: Forense Universitária, 2004.

PIEKARZIEVCZ, L.E. **Efeitos do feedback extrínseco aumentado no processo de aprendizagem de uma habilidade motora fechada**. Dissertação de Mestrado em Educação Física. Escola de Educação Física-UFPR. Curitiba. 2004.

PINHO, S. T.; ALVES, D. M.; GRECO, P. J.; SCHILD, J. F. G. Método situacional e sua influência no conhecimento tático processual de escolares. **Motriz. Revista de Educação Física. UNESP**, [S. l.], v. 16, n. 3, p. 580–590, 2010. DOI: 10.5016/1980-6574.2010v16n3p580.

REVERDITO, R.S.; SCAGLIA, A.J. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO, R. S.; SCAGLIA, A. J.; PAES, R. R. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p.600-610, 2009. Disponível em: <http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/2478/2477>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development and Well-Being. **American Psychologist**, [S. l.], v. 55, n. 1, p. 68–78, 2000. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68. Disponível em: [http://www.nytimes.com/2008/05/25/us/25aging.html?\\_r=0](http://www.nytimes.com/2008/05/25/us/25aging.html?_r=0)<http://portal.acm.org/citation.cfm?doid=1541948.1541999><http://www.tandfonline.com/loi/ceer20><http://dx.doi.org/10.1080/13504620802148881><http://www.tandfonline.com/><http://www.tandfonline.com/>

RYAN, R. M.; DECI, E. L. **Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness**. New York: The Guilford Press, 2017.

SÁ, R. N.; VARGAS, R. *Feedback* extrínseco na performance técnica do futsal. **Revista da Graduação**, Faculdade de Educação Física e Ciências do Desporto, PUCRS, Porto Alegre, v. 4, n. 1, p. 1-9, set. 2011.

SANTANA, W.C.; RIBEIRO, D.A.; FRANÇA, V.S. **70 Contextos de execução tática para o treinamento do Futsal**. 2 ed. Londrina: Companhia Esportiva, 2016.

SANTANA, W.C., **Pedagogia do Futsal – Jogar para aprender**. 1ed. Londrina: Companhia Esportiva, 2019.

SAWILOWSKY, S. S. New effect size rules of thumb. **Journal of Modern Applied Statistical Methods**, 8(2), 26, (2009).

SCAGLIA, A. J. **O futebol e os jogos/brincadeiras de bola com os pés**. 2003. Universidade Estadual de Campinas, [S. l.], 2003.

SCAGLIA, A. J.; REVERDITO, R.; LEONARDO, L.; LIZANA, C. O Ensino Dos Jogos Esportivos Coletivos: As Competências Essenciais E a Lógica Do Jogo Em Meio Ao Processo De Organizacional Sistêmico. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, [S. l.], v. 19, n. 4, p. 227, 2013. DOI: 10.22456/1982-8918.37893.

SILVA, M. V.; GRECO, P. J. A influência dos métodos de ensino-aprendizagem-treinamento no desenvolvimento da inteligência e criatividade tática em atletas de futsal. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S. l.], v. 23, n. 3, p. 297–307, 2009. DOI: 10.1590/S1807-55092009000300010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1807-55092009000300010&lng=pt&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1807-55092009000300010&lng=pt&tlng=pt).

SOUZA, L. K. Pesquisa com análise qualitativa de dados: conhecendo a Análise Temática. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, [S. l.], v. 71, n. 2, p. 51–67, 2019.

STONE, D.; HEEN, S. **Obrigado pelo *feedback***: a ciência e a arte de receber bem o retorno de chefes, familiares e amigos. Tradução de Renata Guerra. 1. ed. São Paulo: Portfolio-Penguin, 2016.

SUBIJANA, Cristina López De; MARTIN, Luc J.; TEJÓN, Obdulia; CÔTÉ, Jean. Adolescent Athletes' Perceptions of Both Their Coaches' Leadership and Their Personal Motivation. **Perceptual and Motor Skills**, [S. l.], v. 128, n. 2, p. 813–830, 2021. DOI: 10.1177/0031512520985760.

TAVARES, M. A.; FONSECA, S.; LOPES, A.; GALATTI, L. R.; REVERDITO, R. S. Relação treinador-atleta e a experiência positiva de jovens no esporte extracurricular. **Cuadernos de Psicología del Deporte**, [S. l.], v. 21, n. 1, p. 146–161, 2021. DOI: 10.6018/cpd.428691.

TEOLDO, I.; GRECO, P. J.; MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GARGANTA, J. O TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING (TGfU) COMO MODELO DE ENSINO DOS JOGOS DESPORTIVOS COLETIVOS. **Revista Palestra**, [S. l.], v. 10, p. 69–77, 2010.

TRAVASSOS, B. **A tomada de decisão no futsal**. 1 ed. Porto Alegre, S2C e Secco Editora, 2020.

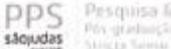
TRAVASSOS, B. **Desenho e manipulação de exercícios de treino no Futsal: da conceitualização à prática**. Porto Alegre: S2C e Secco Editora, 2021.

VOSER, R. C.; GIUSTI, J.G. **O Futsal e a Escola: Uma Perspectiva Pedagógica**. 2 ed. Porto Alegre: Penso, 2015.

YEAGER, D.; LEE, H.Y.; DAHL, R.E. Competence and Motivation during Adolescence. *In*: ELLIOT: A. DWECK; C. YEAGER, D. (org). **Handbook of competence and motivation: Theory and application**. New York: The Guilford Press, 2017. p.431-448.

# Apêndices e Anexos

## APÊNDICE A – CARTA DE ANUÊNCIA DA ESCOLA

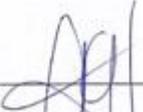
**CARTA DE AUTORIZAÇÃO / TERMO DE ANUÊNCIA**

Eu, Gracia Goyano Klein, diretora geral, concedo anuência para triagem e recrutamento dos participantes para a pesquisa intitulada "O impacto de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento na motivação autodeterminada de escolares praticantes de futsal", sob responsabilidade de Marcelo Callegari Zanetti e Robson Lenarduci Junior, na Escola Beit Yaacov.

Ciente dos objetivos e da metodologia da pesquisa acima citada, concedo anuência para o desenvolvimento da pesquisa, desde que sejam assegurados os seguintes requisitos:

- O cumprimento das determinações éticas da Resolução 466/2012 CNS/CONEP;
- A garantia de receber esclarecimentos antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa;
- No caso do não cumprimento dos itens acima, a liberdade de retirar minha anuência a qualquer momento da pesquisa sem penalização alguma.

São Paulo, 02 de agosto de 2022.

  
Gracia Klein  
Diretora Geral

  
Gracia G. S. Klein  
Diretora Geral

## APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) senhor(a),

O(a) menor, pelo qual o(a) senhor(a) é responsável, está sendo convidado(a) para participar da pesquisa intitulada “O impacto de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento na motivação autodeterminada de escolares praticantes de futsal” sob responsabilidade do aluno de 4º semestre do mestrado em Educação Física da Universidade São Judas Tadeu: Robson Lenarduci Junior. O trabalho é de cunho acadêmico e está sendo orientado pelo Prof. Dr. Marcelo Callegari Zanetti.

O objetivo geral da pesquisa é verificar o efeito de diferentes programas de treinamento sobre a motivação dos alunos nas aulas de futsal. O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelos pesquisadores no momento em que serão feitas perguntas ao menor.

Na participação do(a) menor, ele(a) responderá a dois questionários de caracterização cujo tempo de preenchimento é de aproximadamente 15 minutos (sempre fora do horário de aulas), e um roteiro de entrevista, que versará sobre as temáticas: Autonomia, Competência e Relacionamentos. Nas entrevistas a imagem e voz do(a) menor será capturada, porém em nenhum momento será utilizada a imagem dos mesmos.

Em nenhum momento o(a) menor será identificado(a). Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados em eventos científicos e publicados na forma de artigos em revistas e ainda assim a sua identidade será preservada.

Os benefícios diretos obtidos pela participação do(a) menor nessa pesquisa são: identificar dentro das aulas extracurriculares de futsal qual a metodologia de treinamentos é a mais motivante para o(a) menor.

O(A) menor não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar na pesquisa.

Todo material da pesquisa ficará a disposição apenas para os fins deste estudo. O material será arquivado pelos pesquisadores pelo prazo de cinco anos em local seguro e após este prazo, os mesmos serão destruídos.

Os riscos, da participação do(a) menor na pesquisa, consistem em risco mínimo, porém se este procedimento gerar desconforto, constrangimento ou outra situação desagradável qualquer, a participação do (a) menor poderá ser interrompida, a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para qualquer das partes. Caso o participante sinta maiores incômodos, poderá usufruir de atendimento psicológico de forma gratuita, no Centro de Psicologia Aplicada – CENPA, da Universidade São Judas Tadeu, localizado na Rua Taquari, 546 – Mooca - São Paulo/SP – 03166-000.

Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, e outra conosco, pesquisadoras responsáveis. Todas as vias deverão ser rubricadas.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, o(a) senhor(a), responsável legal pelo(a) menor, poderá entrar em contato com: Prof. Dr. Marcelo Callegari Zanetti (19) 99267-0857 ou Prof. Robson Lenarduci Junior (11 97670-8472) para esclarecer eventuais dúvidas sobre a atividade ou com o Comitê de Ética da Universidade São Judas Tadeu, pessoalmente na Rua Taquari 546 (Mooca, São Paulo/SP), ou pelo telefone (11) 2799-1950, ou e-mail: [cep@usjt.br](mailto:cep@usjt.br)

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Eu \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_,  
residente \_\_\_\_\_, telefone \_\_\_\_\_,  
responsável legal pelo(a) menor \_\_\_\_\_  
consinto na sua participação no projeto citado acima, caso ele(a) deseje, após ter sido devidamente esclarecido.

Assinatura do responsável



Marcelo Callegari Zanetti  
Endereço: Rua Taquari, 546 - Mooca – São Paulo/SP  
E-mail: [marcelo.zanetti@saojudas.br](mailto:marcelo.zanetti@saojudas.br)  
Telefone: (19) 99267-0857



Robson Lenarduci Junior  
RA: 821142693  
E-mail: [lenarducijr@gmail.com](mailto:lenarducijr@gmail.com)  
Telefone: (11) 97670-8472

## APÊNDICE C – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### Termo de assentimento do menor

Você está sendo convidado para participar da pesquisa “O impacto de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento na motivação autodeterminada de escolares praticantes de futsal”. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como os diferentes métodos de treinamento podem influenciar na sua motivação.

Os adolescentes que irão participar dessa pesquisa têm entre 14 e 15 anos de idade. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita na Escola Beit Yaacov, em que os adolescentes responderão um questionário antes e após o programa de treinamentos e uma entrevista ao final de cada programa. Para os questionários, será usado/a apenas sulfite e caneta, para as entrevistas será utilizada uma câmera. O uso do material é considerado seguro, mas é possível ocorrer risco mínimo. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones de qualquer um dos pesquisadores: Prof. Dr. Marcelo Callegari Zanetti (19 99267-0857) ou Robson Lenarduci Junior (11 97670-8472) para esclarecer eventuais dúvidas sobre a atividade ou com o Comitê de Ética da Universidade São Judas Tadeu pelo telefone (11) 2799-1950, ou e-mail: cep@usjt.br

Mas há coisas boas que podem acontecer ao participar dessa pesquisa, como descobrir qual o método de treinamento é mais motivante para você e seus amigos, fazendo com que as futuras aulas sejam mais interessantes.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos para outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar os menores que participaram da pesquisa.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, sou o Prof. Robson Lenarduci Junior. Eu escrevi os telefones na parte de baixo desse texto.

Eu \_\_\_\_\_ aceito participar da pesquisa “O impacto de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento na motivação autodeterminada de escolares praticantes de futsal” que tem o/s objetivo(s) de descobrir qual o método de treinamento é mais motivante para os alunos que praticam futsal na escola. Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer. Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir que ninguém vai ficar furioso. Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento. Eu li e concordo em participar da pesquisa. Todas as vias desse termo deverão ser rubricadas.

São Paulo, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022.

Assinatura do menor

Marcelo Callegari Zanetti  
Endereço: Rua Taquari, 546 - Mooca – São Paulo/SP  
E-mail: [marcelo.zanetti@saojudas.br](mailto:marcelo.zanetti@saojudas.br)  
Telefone: (19) 99267-0857

Robson Lenarduci Junior  
RA: 821142693  
E-mail: lenarducijr@gmail.com  
Telefone: (11) 97670-8472

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Dentro deste programa de treinamento, como você descreveria sua liberdade para executar os exercícios ou criar estratégias nas atividades? Conseguiria trazer algum exemplo?
2. Como você se sentiu em relação às habilidades após estes treinamentos?
  - a. Fale mais sobre
3. Em relação aos aspectos táticos do jogo, o que você percebeu neste programa?
4. Sobre o relacionamento entre você e seus colegas, percebeu algum tipo de mudança?
5. Em relação aos seus acertos e erros, qual foi sua percepção sobre como o professor lidou com eles?

## ANEXO 1 - ESCALA DE SATISFAÇÃO DAS NECESSIDADES BÁSICAS NO ESPORTE (BNSSS)

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Modalidade: \_\_\_\_\_ Equipe: \_\_\_\_\_

Tempo de Prática: \_\_\_\_\_

### Sentimentos em relação ao meu esporte favorito

Por favor, responda às questões de acordo com os sentimentos e as experiências que você vivencia quando está praticando seu esporte favorito.

	Nem um pouco verdade		Pouco de verdade			Muita verdade	
1. Em meu esporte, sinto que estou perseguindo meus próprios objetivos.	1	2	3	4	5	6	7
2. Eu sinto que pratico meu esporte por prazer.	1	2	3	4	5	6	7
3. Eu pratico meu esporte por vontade própria.	1	2	3	4	5	6	7
4. Existem pessoas em meu esporte que se preocupam comigo.	1	2	3	4	5	6	7
5. Eu sou habilidoso em meu esporte.	1	2	3	4	5	6	7
6. Eu sinto que sou bom em meu esporte.	1	2	3	4	5	6	7
7. Eu tenho oportunidade de sentir que sou bom em meu esporte.	1	2	3	4	5	6	7
8. Em meu esporte, eu realmente tenho a sensação de querer estar nele.	1	2	3	4	5	6	7
9. Em meu esporte, sinto que estou fazendo o que eu quero fazer.	1	2	3	4	5	6	7
10. Eu tenho habilidade para ter um bom desempenho em meu esporte.	1	2	3	4	5	6	7
11. Em meu esporte, existem pessoas em quem eu posso confiar.	1	2	3	4	5	6	7
12. Eu tenho um relacionamento próximo com as pessoas que praticam meu esporte.	1	2	3	4	5	6	7

## ANEXO 2 – SMS II - ESCALA DE MOTIVAÇÃO PARA O ESPORTE II

Nome: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_ Idade: \_\_\_\_\_

Modalidade: \_\_\_\_\_ Equipe: \_\_\_\_\_

### Por que você pratica este esporte?

*Por favor, pense a respeito do por que você pratica este esporte e responda as questões abaixo. Utilizando a seguinte escala (1-7), indique em que medida os itens correspondem a uma das razões pela qual você está atualmente praticando este esporte.*

Não corresponde totalmente 1	Corresponde um pouco 2-3	Corresponde moderadamente 4	Corresponde muito 5-6	Corresponde completamente 7
---------------------------------	-----------------------------	--------------------------------	--------------------------	--------------------------------

<b>1.</b>	Porque eu me sentiria mal se eu não achasse tempo para fazer isso.	1	2	3	4	5	6	7
<b>2.</b>	Eu costumava ter boas razões para praticar esportes, mas agora eu me pergunto se deveria continuar.	1	2	3	4	5	6	7
<b>3.</b>	Porque é muito interessante saber como eu posso melhorar.	1	2	3	4	5	6	7
<b>4.</b>	Porque praticar esportes reflete a essência de quem eu sou.	1	2	3	4	5	6	7
<b>5.</b>	Porque as pessoas com quem me importo ficariam chateadas comigo se eu não praticasse.	1	2	3	4	5	6	7
<b>6.</b>	Porque eu descobri que é uma boa maneira para desenvolver aspectos de mim que eu valorizo.	1	2	3	4	5	6	7
<b>7.</b>	Porque eu não sentiria que vale a pena se eu não praticasse.	1	2	3	4	5	6	7
<b>8.</b>	Porque eu acho que os outros me desaprovam se eu não praticasse.	1	2	3	4	5	6	7
<b>9.</b>	Porque eu acho agradável descobrir novas estratégias de desempenho.	1	2	3	4	5	6	7
<b>10.</b>	Eu não sei mais, tenho a impressão que sou incapaz de ter sucesso nesse esporte.	1	2	3	4	5	6	7
<b>11.</b>	Porque praticar esportes é parte fundamental da minha vida.	1	2	3	4	5	6	7
<b>12.</b>	Porque eu escolhi esse esporte como uma maneira de me desenvolver.	1	2	3	4	5	6	7
<b>13.</b>	Não é mais claro para mim, eu realmente acho que meu lugar não é nesse esporte.	1	2	3	4	5	6	7
<b>14.</b>	Porque por meio do esporte, eu estou vivendo de acordo com meus princípios mais profundos.	1	2	3	4	5	6	7
<b>15.</b>	Porque pessoas ao meu redor me recompensam quando eu pratico.	1	2	3	4	5	6	7
<b>16.</b>	Porque eu me sinto melhor quando eu pratico.	1	2	3	4	5	6	7
<b>17.</b>	Porque me dá prazer aprender mais este esporte.	1	2	3	4	5	6	7
<b>18.</b>	Porque é uma das melhores maneiras que escolhi para desenvolver outros aspectos de mim mesmo.	1	2	3	4	5	6	7

## ANEXO 3 – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE SÃO JUDAS  
TADEU - AMC SERVIÇOS  
EDUCACIONAIS S/C LTDA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O impacto de diferentes metodologias de ensino-aprendizagem-treinamento na motivação autodeterminada de escolares praticantes de futsal

**Pesquisador:** Marcelo Callegari Zanetti

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 61448922.1.0000.0089

**Instituição Proponente:** Universidade São Judas Tadeu

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.622.050

#### Apresentação do Projeto:

O objetivo deste estudo será comparar como diferentes metodologias de ensino do futsal podem influenciar na motivação autodeterminada de adolescentes praticantes de futsal. A amostra será constituída por adolescentes entre 14 e 17 anos, que participam de treinamentos de futsal nas aulas extracurriculares de uma escola da cidade de São Paulo-SP. O grupo será submetido à aplicação de dois questionários (BNSS e SMS-II) que terão o objetivo de verificar a motivação autodeterminada e a uma entrevista semiestruturada (ao final de cada programa de treinamento) que trará complemento aos dados de forma qualitativa. Ao final, os dados dos questionários serão analisados através da utilização

de um teste-t de student de amostras pareadas com o objetivo de comparar os valores no início e ao final de cada programa de treinamento e as entrevistas serão tratadas por análise temática. Os dados serão tratados pelos softwares SPSS e Nvivo Release 1.6.1, para que se consiga identificar dentro do contexto escolar, em qual metodologia os adolescentes desenvolvem uma motivação mais autodeterminada. A hipótese deste projeto é de que as metodologias situacionais promovam maior motivação aos praticantes. Critério de Inclusão:

Participarão deste projeto de pesquisa adolescentes entre 14 e 17 anos, escolhidos por conveniência, que sejam submetidos a treinamentos específicos da modalidade futsal nas atividades extracurriculares de uma escola de São Paulo - SP.

Critério de Exclusão: Serão excluídos da amostra os alunos que estiverem lesionados e os que

**Endereço:** Rua Taquari, 546

**Bairro:** Mooca

**CEP:** 03.166-000

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)2799-1950

**Fax:** (11)2694-2512

**E-mail:** cep@saojudas.br

Continuação do Parecer: 5.622.050

sejam federados.

**Objetivo da Pesquisa:**

Objetivo Primário:

Verificar o efeito de dois diferentes programas de treinamento pautados em diferentes metodologias pedagógicas (analítica / centrada nas técnicas e situacional / centrada no curso de jogos) sobre a motivação autodeterminada e as NPB dos praticantes nas aulas extracurriculares de futsal escolar.

Objetivo Secundário:

Verificar a motivação autodeterminada dos praticantes nas metodologias analítica ou centrada nas técnicas e situacional ou centrada no curso de jogos. Investigar o fomento e as frustrações em relação às NPB dos praticantes dentro das metodologias analítica ou centrada nas técnicas e situacional ou centrada no curso de jogos.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Riscos:

Acredita-se que os procedimentos para esse projeto apresentam riscos reduzidos de constrangimentos pelo teor das perguntas, porém caso o participante não se sinta à vontade, poderá interromper ou desistir da participação sem nenhum tipo de prejuízo. Ficará garantido ao participante a confidencialidade dos dados e proteção contra a sua revelação não autorizada. Caso o participante sinta maiores incômodos, poderá usufruir de atendimento psicológico de forma gratuita, no Centro de Psicologia Aplicada – CENPA, da Universidade São Judas Tadeu, localizado na Rua Taquari, 546 – Mooca - São Paulo/SP – 03166-000.

Benefícios:

Os benefícios previstos pelo projeto se referem a identificar o fomento da motivação de adolescentes dentro do ambiente escolar, nas atividades extracurriculares, bem como a produção de conhecimento dentro de uma modalidade popular, porém com lacunas em relação a estudos do construto no referido contexto

**Endereço:** Rua Taquari, 546

**Bairro:** Mooca

**CEP:** 03.166-000

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)2799-1950

**Fax:** (11)2694-2512

**E-mail:** cep@saojudas.br

Continuação do Parecer: 5.622.050

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Trata-se de pesquisa nacional para obtenção do grau de mestrado acadêmico. Unicêntrica, não randomizada com amostra por conveniência, na qual irão participar adolescentes entre 14 e 17 anos que sejam submetidos a treinamentos

específicos da modalidade futsal nas atividades extracurriculares de uma escola de São Paulo - SP.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de inadequações".

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou pendências e Lista de inadequações".

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Em conformidade com a Resolução CNS nº 466/12, para o desenvolvimento do estudo cabe ao pesquisador:

- a) desenvolver o projeto conforme delineado;
- b) apresentar dados solicitados pelo CEP a qualquer momento;
- c) manter em arquivo, sob sua guarda, por um período de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa, os seus dados, em arquivo físico ou digital;
- d) encaminhar os resultados para publicação, com os devidos créditos aos pesquisadores associados e ao pessoal técnico participante do projeto;
- e) justificar perante o CEP a interrupção do projeto ou a não publicação dos resultados, quando pertinente.
- f) O relatório parcial deve ser apresentado ao CEP após 6 meses da aprovação, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após a coleta de dados do estudo.
- g) O relatório final deve ser apresentado ao CEP, via Plataforma Brasil - opção Notificação, após 90 dias do término do estudo.
- h) O CEP/USJT deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo. É papel do pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente ao evento adverso grave ocorrido e enviar notificações ao CEP.
- i) Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP contendo uma

**Endereço:** Rua Taquari, 546

**Bairro:** Mooca

**CEP:** 03.166-000

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)2799-1950

**Fax:** (11)2694-2512

**E-mail:** cep@saojudas.br

Continuação do Parecer: 5.622.050

carta identificando de forma clara e sucinta a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1996481.pdf	10/08/2022 13:01:50		Aceito
Outros	BNSS.doc	10/08/2022 12:54:43	ROBSON LENARDUCI	Aceito
Outros	SMSII.doc	10/08/2022 12:54:21	ROBSON LENARDUCI	Aceito
Folha de Rosto	FRRobsonMestrado.pdf	10/08/2022 12:51:49	ROBSON LENARDUCI	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Dissertacao_Robson.pdf	10/08/2022 01:05:55	ROBSON LENARDUCI JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE.docx	10/08/2022 01:05:29	ROBSON LENARDUCI JUNIOR	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	10/08/2022 01:05:14	ROBSON LENARDUCI JUNIOR	Aceito
Declaração de concordância	Anuencia.pdf	10/08/2022 01:04:15	ROBSON LENARDUCI	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO PAULO, 02 de Setembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**Iris Callado Sanches**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Rua Taquari, 546  
**Bairro:** Mooca **CEP:** 03.166-000  
**UF:** SP **Município:** SAO PAULO  
**Telefone:** (11)2799-1950 **Fax:** (11)2694-2512 **E-mail:** cep@saojudas.br



UNIVERSIDADE SÃO JUDAS  
TADEU - AMC SERVIÇOS  
EDUCACIONAIS S/C LTDA



Continuação do Parecer: 5.622.050

**Endereço:** Rua Taquari, 546

**Bairro:** Mooca

**CEP:** 03.166-000

**UF:** SP

**Município:** SAO PAULO

**Telefone:** (11)2799-1950

**Fax:** (11)2694-2512

**E-mail:** cep@saojudas.br