

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Tecnologia - Campus de Presidente Prudente Programa de Mestrado
Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF

Cristian Santos Félix

**OS EFEITOS DOS JOGOS COOPERATIVOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ACORDO COM A TEORIA DA
AUTODETERMINAÇÃO**

Presidente Prudente 2024

Cristian Santos Félix

**OS EFEITOS DOS JOGOS COOPERATIVOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NAS
AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ACORDO COM A TEORIA DA
AUTODETERMINAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, Linha de Pesquisa 2: “Abordagens Metodológicas e processos de ensino e aprendizagem”, da Faculdade de Ciências e Tecnologias “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, Campus de Presidente Prudente/SP, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Nair Correia Salgado de Azevedo

Presidente Prudente 2024

F316e

Félix, Cristian Santos

Os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de educação física de acordo com a teoria da autodeterminação / Cristian Santos Félix. -- Presidente Prudente, 2025

96 p. : il., tabs. + e-book

Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Nair Correia Salgado de Azevedo

1. Educação física escolar. 2. Motivação. 3. Teoria da autodeterminação. 4. Jogos cooperativos. I. Título.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

**TÍTULO DA
DISSERTAÇÃO:**

**OS EFEITOS DOS JOGOS COOPERATIVOS NA MOTIVAÇÃO DOS
ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ACORDO COM A
TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO**

AUTOR: CRISTIAN SANTOS FÉLIX

ORIENTADORA: NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO

Aprovado como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em Educação Física, área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO
Data: 07/03/2025 16:20:22-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Profa. Dra. NAIR CORREIA SALGADO DE AZEVEDO (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" - Faculdade de Ciências e Tecnologia



Profa. Dra. SUEYLA FERREIRA DA SILVA DOS SANTOS (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / Faculdade de Ciências e Tecnologia - Câmpus Presidente Prudente - UNESP

Documento assinado digitalmente
gov.br CARLOS AUGUSTO DE CARVALHO FILHO
Data: 05/03/2025 14:08:13-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. CARLOS AUGUSTO DE CARVALHO FILHO (Participação Virtual)
COORDENADOR DO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA EAD / UNOESTE

Presidente Prudente, 28 de fevereiro de 2025

RESUMO

Esta pesquisa, conduzida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional - PROEF, na Faculdade de Ciências e Tecnologias “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP, teve como objetivo analisar os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos em aulas de Educação Física, fundamentando-se na Teoria da Autodeterminação (TAD). O estudo envolveu 103 alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública e utilizou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos. A intervenção ocorreu entre julho e setembro de 2024, compreendendo 10 aulas estruturadas divididas em 5 blocos de duas aulas sequenciais. Cada bloco utilizou um jogo cooperativo específico, visando atender às necessidades psicológicas básicas (NPBs) da TAD: autonomia, competência e pertencimento. Os blocos foram organizados da seguinte forma: Bloco 1 – Pega Corrente: Introdução aos jogos cooperativos e sensibilização sobre cooperação. Bloco 2 – Corrente Sem Fim: Desenvolvimento da comunicação e sincronização entre os alunos. Bloco 3 – Centopeia com Bambolê: Redução do medo de julgamento e fortalecimento do senso de equipe. Bloco 4 – Lençolbol: Aumento da percepção de competência e trabalho coletivo estratégico. Bloco 5 – Vôlei Infinito: Consolidação dos conceitos trabalhados e reflexão final sobre a experiência. O estudo utilizou um questionário estruturado baseado em Kobal (1996), aplicado pré e pós-intervenção para avaliar os níveis de motivação intrínseca e extrínseca dos alunos. O instrumento era composto por três questões fechadas, com 32 afirmações, sendo 16 relacionadas à motivação intrínseca e 16 à motivação extrínseca, distribuídas entre elas. As respostas foram registradas em uma escala Likert de 0 a 5, permitindo mensurar a percepção dos alunos sobre o envolvimento, o prazer e a importância das aulas de Educação Física. A análise comparativa dos dados possibilitou a identificação de mudanças na motivação dos participantes após a intervenção. Os resultados quantitativos demonstraram aumento na motivação intrínseca e redução na motivação extrínseca. Antes da intervenção, a média da motivação intrínseca era 3,65 (1ºA), 3,73 (1ºB) e 3,54 (1ºC), subindo para 3,70, 3,76 e 3,58 após a intervenção. Já a motivação extrínseca caiu de 3,48 (1ºA), 3,69 (1ºB) e 3,28 (1ºC) para 3,38, 3,51 e 3,23, respectivamente. Os dados qualitativos indicaram melhoria na percepção do ambiente das aulas, com redução do medo de julgamento, maior engajamento de alunos menos participativos e fortalecimento do senso de pertencimento. Os achados sugerem que os jogos cooperativos podem tornar as aulas de Educação Física mais motivadoras e inclusivas. Entretanto, os resultados não podem ser generalizados, sendo recomendadas pesquisas futuras que explorem essa abordagem em diferentes contextos escolares e esportivos, além de comparações entre jogos cooperativos e competitivos.

Palavras-chave: Educação Física. Motivação. Teoria da Autodeterminação. Jogos Cooperativos

ABSTRACT

This research, conducted within the scope of the Professional Master's Program in Physical Education in a National Network (PROEF) at the Faculty of Sciences and Technology "Júlio de Mesquita Filho" - UNESP, aimed to analyze the effects of cooperative games on students' motivation in Physical Education classes, based on Self-Determination Theory (SDT). The study involved 103 first-year high school students from a public school and employed a mixed-methods approach, combining quantitative and qualitative methodologies. The intervention took place between July and September 2024, consisting of 10 structured lessons, divided into 5 blocks of two sequential lessons. Each block utilized a specific cooperative game designed to meet the Basic Psychological Needs (BPNs) of SDT: autonomy, competence, and relatedness. The blocks were organized as follows: Block 1 – Chain Tag: Introduction to cooperative games and awareness of teamwork. Block 2 – Endless Chain: Development of communication and synchronization among students. Block 3 – Centipede with Hula Hoop: Reduction of fear of judgment and strengthening of team cohesion. Block 4 – Sheetball: Enhancement of competence perception and strategic collective work. Block 5 – Infinite Volleyball: Consolidation of the concepts learned and final reflection on the experience. The study used a structured questionnaire based on Kobal (1996), administered before and after the intervention to assess students' levels of intrinsic and extrinsic motivation. The instrument consisted of three closed-ended questions with 32 statements, 16 related to intrinsic motivation and 16 to extrinsic motivation, distributed among them. Responses were recorded on a Likert scale from 0 to 5, allowing for the measurement of students' perceptions regarding their engagement, enjoyment, and the importance of Physical Education classes. The comparative analysis of the data enabled the identification of changes in participants' motivation following the intervention. Quantitative results showed an increase in intrinsic motivation and a decrease in extrinsic motivation. Before the intervention, the average intrinsic motivation scores were 3.65 (1st A), 3.73 (1st B), and 3.54 (1st C), rising to 3.70, 3.76, and 3.58, respectively. Meanwhile, extrinsic motivation scores dropped from 3.48 (1st A), 3.69 (1st B), and 3.28 (1st C) to 3.38, 3.51, and 3.23, respectively. Qualitative data indicated improved perceptions of the class environment, with reduced fear of judgment, greater engagement among previously less active students, and a stronger sense of belonging. The findings suggest that cooperative games can make Physical Education classes more engaging and inclusive. However, the results cannot be generalized, and further research is recommended to explore this approach in different school and sports contexts, as well as to conduct comparisons between cooperative and competitive games.

Keywords: Physical Education. Motivation. Theory of Self-Determination. Co-op Games

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Continuum de auto-determinação e níveis de auto-regulação	24
Figura 2 - Boxplots das médias por turma no período pré-intervenção	62
Figura 3 - Boxplots das médias por turma no período pós-intervenção.....	64
Figura 4 - Boxplots das médias por Sexo no período Pré-intervenção.....	65
Figura 5 - Boxplots das médias por Sexo no período Pós-intervenção.....	67

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Caracterização da “Situação Cooperativa” e da “Situação Competitiva”	38
Quadro 2 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos”	50
Quadro 3 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por turma no período de pré-intervenção.....	62
Quadro 4 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por turma no período de Pós-intervenção.....	64
Quadro 5 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por Sexo no período de Pré-intervenção.....	66
Quadro 6 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por sexo no período de Pós-intervenção).....	67

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Afirmações dos questionários e sua numeração para análise.....	48
---	----

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Participo das aulas de Educação Física porquê?	50
Gráfico 2 - Gosto das Aulas de Educação Física quando:	52
Gráfico 3 - Não gosto das aulas de Educação Física quando:	54
Gráfico 4 - Participo das aulas de Educação Física porquê? (Pós-intervenção).....	60
Gráfico 5 - Gosto das aulas de Educação Física quando: (Pós-intervenção).....	61
Gráfico 6 - Não gosto das aulas de Educação Física quando: (Pós-intervenção).....	61

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E BNCC: DESAFIOS E LIMITAÇÕES	16
2 A TAD: A MOTIVAÇÃO E NÃO MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES NA	
EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	23
2.1 HISTÓRICO E OBJETIVOS DA TAD.....	23
2.2 APLICAÇÃO DA TAD À EDUCAÇÃO FÍSICA	27
3 JOGOS COOPERATIVOS E O CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR	
DO JOGO ENQUANTO ATIVIDADE HUMANA.....	34
3.1 O CONCEITO DE JOGO EM SEU SENTIDO CLÁSSICO	34
3.2 OS JOGOS COOPERATIVOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A	
AUTONOMIA E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	37
4 PERCURSO METODOLÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DADOS	
SOBRE O USO DOS JOGOS COOPERATIVOS E A TAD NA EDUCAÇÃO FÍSICA	
ESCOLAR	42
4.2 A COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO INICIAL)	47
4.3 ANÁLISE DOS DADOS PRÉ INTERVENÇÃO	49
4.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS PÓS INTERVENÇÃO.....	60
4.5.1 análise da variação entre motivação extrínseca e intrínseca, por turma	61
4.5.2 Análise da variação da Motivação Intrínseca e Extrínseca por sexo.....	65
5 DISCUSSÃO DOS DADOS APRESENTADOS	69
5.1 IMPACTO DOS JOGOS COOPERATIVOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS	69
5.3 A COMPARAÇÃO COM ESTUDOS PREEXISTENTES	73
5.4 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80
ANEXO I – TCLE (PAIS OU RESPONSÁVEIS)	84
ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNOS)	87
ANEXO III – QUESTIONÁRIO 1	89

1 INTRODUÇÃO

A falta de motivação dos alunos em participar das aulas de Educação Física é um desafio enfrentado por muitos professores deste componente curricular, o que faz com que este problema seja de grande relevância, pois afeta negativamente a participação e o desenvolvimento dos alunos nas atividades propostas.

Durante minha trajetória como professor de Educação Física escolar, sempre me preocupei com o desinteresse demonstrado por alguns alunos em relação às atividades propostas nas aulas. Essa situação tem sido fonte de angústia para mim, pois acredito profundamente na importância deste componente curricular para o desenvolvimento pleno dos estudantes, especialmente no que diz respeito à consciência do próprio corpo, suas potencialidades e aos aspectos culturais e sociais associados às práticas corporais construídas historicamente.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96 (Brasil, 1996), a Educação Física é componente curricular obrigatório na educação básica no Brasil, e desempenha um papel muito importante no desenvolvimento integral dos alunos, oportunizando a realização de atividades físicas, momentos de interação social e o aprimoramento das habilidades socioemocionais.

No ano de 2022 surgiu a oportunidade de ingressar no “Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional” - PROEF. Assim que iniciamos os estudos, percebi que minha angústia a respeito deste tema, não era algo singular e durante a disciplina “D01 - Problemáticas da Educação Física” do PROEF, tive a oportunidade de aprofundar meus estudos a respeito do mesmo. Concluí que diante da realidade escolar que presenciamos atualmente, é necessário investigar as causas, os efeitos e principalmente as formas mais apropriadas de intervenção por parte do professor sobre a falta de motivação dos alunos em participar das aulas de Educação Física.

Partindo do que foi exposto, esse estudo utilizou uma abordagem mista, combinando métodos quantitativos e qualitativos para investigação do problema da desmotivação dos alunos nas aulas de Educação Física. Foi realizado um levantamento de dados por meio de questionário para coletar informações sobre a percepção dos alunos em relação à infraestrutura e atividades propostas na escola, e sobre como os alunos se sentem em relação a sua motivação em participar das aulas.

Por meio dos resultados obtidos por esta investigação, foi possível identificar a relação entre a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos e seu nível de

motivação. A investigação buscou compreender também se a implementação de aulas com jogos cooperativos é capaz de aumentar a motivação intrínseca dos alunos nas aulas.

Com base nos resultados obtidos do questionário inicial foi construída uma intervenção em 10 aulas de Educação Física, nas quais foram abordados temas de aspectos socioemocionais e os benefícios da participação mais efetiva dos alunos nessas aulas, enfatizando o impacto positivo que a participação ativa pode ter no desenvolvimento físico, cognitivo, emocional e social dos alunos.

Além disso, essa pesquisa buscou demonstrar a percepção dos alunos sobre si mesmos na escola e na sociedade, analisando como o desinteresse nas aulas de Educação Física pode afetar sua autoestima, sua integração social e o senso de pertencimento. Após estas aulas, novos questionários foram ministrados para que pudéssemos entender o papel da intervenção na percepção e entendimento dos alunos sobre os assuntos decorridos e o impacto em suas vidas.

Este estudo contribui para a compreensão de algumas causas da falta de motivação intrínseca dos alunos nas aulas de Educação Física e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de engajamento. Os resultados fornecem subsídios para aprimorar a infraestrutura escolar e implementar abordagens pedagógicas, como os jogos cooperativos, que possam aumentar a motivação e a participação dos alunos nas aulas de Educação Física.

Para isso, esse estudo partiu dos pressupostos teóricos da Teoria da Autodeterminação (TAD), uma teoria da psicologia que descreve seis níveis de motivação que as pessoas podem experimentar ao realizar atividades ou perseguir metas. Esses níveis variam de acordo com o grau de autonomia e satisfação intrínseca envolvida na realização da tarefa (Deci; Ryan, 2000). Os seis níveis de motivação com exemplos, serão descritos nos parágrafos a seguir:

Ausência de Motivação: Neste nível, o estudante não tem interesse ou desejo em participar das aulas de Educação Física, pois não vê nenhum valor ou benefício em fazê-lo. Ele pode se sentir desinteressado, desengajado e sem energia para se envolver nas atividades. Exemplo: Um estudante que não tem nenhum interesse em participar de jogos ou exercícios nas aulas de Educação Física e não vê nenhuma utilidade em praticar as atividades propostas (Deci; Ryan, 2000).

Motivação Externa: A motivação externa ocorre quando o estudante participa das aulas apenas por recompensas ou pressões externas, como evitar uma nota baixa ou cumprir exigências escolares. Nesse nível, a motivação vem de fora e não está ligada ao prazer ou ao significado da atividade em si. Exemplo: Um aluno que realiza os exercícios durante as

aulas apenas porque o professor condicionou a participação à obtenção de um bom conceito no boletim (Deci; Ryan, 2000).

Regulação Introjetada: Neste nível, o estudante se sente motivado a participar das aulas devido a pressões internas, como evitar a culpa ou a vergonha por não cumprir as expectativas. A motivação é mais interna do que na motivação externa, mas ainda não é completamente autodirigida. Exemplo: Um estudante que participa das atividades físicas por sentir vergonha de ser criticado pelos colegas ou professores, caso opte por não se engajar (Deci; Ryan, 2000).

Regulação Identificada: A motivação identificada é quando o estudante percebe o valor ou a importância de participar das aulas e escolhe engajar-se com base em seus próprios valores e objetivos, mesmo que inicialmente não veja prazer imediato na atividade. Exemplo: Um aluno que não gosta particularmente de correr, mas participa das atividades de corrida porque entende que isso melhora sua saúde e condicionamento físico para outros esportes que aprecia (Deci; Ryan, 2000).

Motivação Integrada: Neste nível, o estudante internalizou totalmente os valores e objetivos associados à prática de Educação Física, e isso se tornou uma parte fundamental de sua identidade. A motivação é completamente autodirigida e alinhada com quem ele é como indivíduo. Exemplo: Um aluno que se envolve ativamente em todas as atividades físicas da aula porque valoriza a prática esportiva como parte de seu estilo de vida saudável e de sua visão de mundo (Deci; Ryan, 2000).

Motivação Intrínseca: Este é o nível mais alto de motivação. O estudante participa das atividades de Educação Física porque as considera intrinsecamente gratificantes e satisfatórias, sem a necessidade de recompensas externas. A atividade em si é recompensadora. Exemplo: Um aluno que joga futebol durante as aulas simplesmente porque gosta da emoção do jogo e do prazer em melhorar suas habilidades (Deci; Ryan, 2000).

É importante notar que a motivação pode variar de uma situação ou tipo de atividade. A TAD ajuda a entender como diferentes níveis de motivação podem influenciar o comportamento humano e o bem-estar geral das pessoas.

A respeito da importância da realização de atividades físicas no desenvolvimento das crianças e adolescentes e o papel da Educação Física Escolar (EFE), é possível inferir que praticar atividades físicas regularmente é imprescindível para o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Um estilo de vida saudável na vida adulta é muito mais provável quando incentivado desde a infância. O estilo de vida sedentário, que atinge cerca de dois milhões de pessoas em todo o mundo, evidencia que promover a prática de atividades físicas desde cedo é

uma questão de saúde pública (Guedes et al., 2009). Além dos benefícios motores, a Educação Física contribui significativamente para o desenvolvimento social e moral dos estudantes. Conforme Araújo (2021), a disciplina promove valores como cooperação, respeito mútuo e disciplina, que são fundamentais para a convivência em sociedade. Ademais, os conteúdos específicos da Educação Física criam oportunidades de vivências práticas que fortalecem a cidadania, o trabalho em equipe e a resolução de problemas, preparando os alunos para desafios reais (Barbosa, 2018). Assim, a prática regular de atividades físicas durante a infância proporciona momentos de lazer, interações sociais e o desenvolvimento de autoestima e confiança, consolidando seu papel essencial na formação integral dos indivíduos.

Apesar das inúmeras evidências científicas e orientações acerca da importância da prática de atividades físicas desde a infância, observa-se uma tendência crescente ao sedentarismo entre crianças e adolescentes. Esse cenário é influenciado por uma combinação de fatores que incluem o avanço da tecnologia e a popularização do acesso a dispositivos digitais, como os *smartphones*, tablets e consoles de jogos, que têm promovido o aumento do tempo de tela e reduzido o envolvimento em atividades físicas (Guedes et al., 2009). Segundo Santos (2012), o impacto da tecnologia no comportamento infantil é amplificado pelo apelo constante de entretenimento virtual, que substitui momentos de lazer ativo por atividades sedentárias.

Outro fator significativo é a falta de espaços adequados e seguros para a realização de brincadeiras, jogos e esportes. A urbanização desordenada e a violência em muitas regiões limitam a possibilidade de crianças e adolescentes utilizarem parques, quadras e áreas públicas para a prática de atividades físicas (Barbosa, 2018). Além disso, as escolas, muitas vezes, não dispõem de infraestrutura suficiente para oferecer uma Educação Física diversificada e atraente, o que desestimula os alunos a se engajarem em práticas regulares.

Ademais, a rotina familiar contemporânea, marcada por longas jornadas de trabalho dos pais e a carência de incentivo ao lazer ativo, também contribui para o estilo de vida sedentário. Segundo Betti e Zuliani (2002), a educação integral do corpo, mente e espírito deveria ser uma prioridade no ambiente escolar e familiar, promovendo a formação de hábitos saudáveis desde a infância. A falta de estímulos nesse sentido resulta em impactos negativos no desenvolvimento físico, social e emocional das crianças, reforçando a necessidade de políticas públicas e educacionais que revertam essa tendência.

Diante destes fatores que vêm contribuindo de forma incisiva para o aumento dos hábitos sedentários entre crianças e adolescentes, o papel da Educação Física no contexto escolar se torna muito valioso, pois cabe à escola oferecer um ambiente estruturado, seguro e

propício para a prática de atividades físicas. Além disso, a escola deve contar com profissionais especializados para a oferta de atividades físicas que tenham como objetivo o desenvolvimento pleno dos estudantes (Silva, 2019).

A partir da próxima sessão será discutido o quanto o contexto escolar é importante para tudo o que já foi exposto até aqui, associando a motivação dos alunos e o trabalho docente com outro fator influenciador: o currículo escolar. Partindo da “Base Nacional Comum Curricular” - BNCC, serão trazidos alguns pontos para reflexão sobre a visão que esse documento apresenta em relação à Educação Física Escolar.

1.1 EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E BNCC: DESAFIOS E LIMITAÇÕES

A Educação Física no contexto escolar oferece mais do que a oportunidade de uma vida mais ativa fisicamente por parte do aluno e durante as aulas os professores têm a oportunidade de planejar atividades e exercícios físicos sistematizados e com objetivos que vão além do gasto energético por si só. Apesar disso, Souza e Silva (2014), afirmam que a motivação e o interesse em participar das aulas de Educação Física diminui à medida que aumenta a escolaridade do aluno, e um dos fatores mais apontados para esta diminuição é o trabalho de conteúdos repetitivos por parte dos professores.

Verificamos que a falta de um repertório maior de possibilidades de trato dos conhecimentos da cultura corporal, nas aulas de Educação Física, pode causar descontentamentos, insatisfações e resistências. Por outro lado, a possibilidade de experimentar conteúdos diferentes pode ressignificar o olhar desses educandos para essas aulas (Souza; Silva, 2014 p. 6).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) (Brasil, 2017), traz em seu texto práticas corporais que permitem ao aluno experimentar, vivenciar e refletir sobre diversos conteúdos da Educação Física do campo das modalidades esportivas, danças, lutas, ginásticas, brincadeiras e jogos, além de práticas corporais de aventura. Sendo assim, é possível explorar não só os movimentos provenientes destas práticas, mas também a promoção de valores por meio delas, de forma a considerar o contexto social em que surgiram e suas transformações na sociedade em que vivemos, bem como essas práticas impactaram nossa sociedade (Brasil, 2017).

Entretanto, apesar de seu texto possibilitar e legitimar o trabalho diversificado em relação aos conteúdos trabalhados durante as aulas de EFE, a BNCC (Brasil, 2017) apresenta desafios significativos para a implementação da Educação Física Escolar e, conseqüentemente, recebe muitas críticas por parte de estudiosos, sendo um dos problemas mais notáveis, a falta

de autonomia conferida aos professores no planejamento e execução das aulas. Conforme destacado por Oliveira *et al* (2021), a BNCC adota uma abordagem prescritiva, estruturando competências e habilidades de forma rígida e pouco adaptável às realidades regionais e às necessidades dos alunos. Essa centralização limita a capacidade dos docentes de ajustar as aulas às especificidades das comunidades escolares, comprometendo a efetividade pedagógica.

Outro ponto crítico é a constante necessidade de adaptações materiais para viabilizar as práticas propostas pela BNCC. Valladão (2023) ressalta a "pedagogia da sucata", onde professores, muitas vezes sem recursos adequados, recorrem à criatividade para improvisar materiais com itens descartáveis, como garrafas plásticas e papelão. Embora isso ocorra muitas vezes com objetivos pautados também na sustentabilidade, essa estratégia evidencia a disparidade estrutural entre escolas públicas e privadas, além de reforçar a alienação e a desvalorização do trabalho docente. Em contraste, instituições com maior suporte financeiro conseguem implementar as exigências curriculares com mais eficiência, o que contribui para a ampliação das desigualdades educacionais.

A abordagem neoliberal da BNCC¹ também é uma questão central nas análises de Valladão (2023) e Neira (2018). Isso significa que a ênfase apenas em competências práticas e habilidades técnico-esportivas promove uma visão utilitarista da cultura corporal, muitas vezes desvinculada das realidades socioculturais dos alunos. Esportes como golfe, polo aquático e beisebol são destacados no Manual do Professor - seria ótimo que os alunos de escolas públicas tivessem o contato com esportes populares em outras partes do mundo, no entanto, o referido documento acaba por sugerir práticas desconectadas do cotidiano da maioria das escolas brasileiras, visto que muitas delas não possuem condições para que tal conhecimento seja propagado. Além disso, a ausência de discussões críticas sobre questões de classe, racismo, gênero e diversidade reforça a hegemonia de valores alinhados ao mercado e à lógica capitalista.

A escassez de tempo hábil para trabalhar os inúmeros conteúdos previstos na

¹ Cury, Reis e Zanardy (2018) fazem muitas críticas ao processo de construção da “Base Nacional Comum Curricular” BNCC” (Brasil, 2017) e a primeira delas é que o referido documento não foi construído considerando a opinião de especialistas em Educação - em vez disso, preferiu-se que organismos multilaterais (como por exemplo, o Banco Itaú, a Volkswagen, a Fundação Lemann, o Instituto Ayrton Senna, a Fundação Roberto Marinho, entre outras) se responsabilizassem por sua elaboração. Cury, Reis e Zanardi (2018) ainda comentam que a aprendizagem baseada em competências (na qual se pauta a BNCC) é apresentada de maneira muito confusa do ponto de vista conceitual no documento, não propõe a formação do cidadão crítico e reduz o trabalho do professor a uma prática utilitarista de forma a atender o capitalismo, cujos objetivos econômicos são a prioridade, deixando assim, a formação humana em segundo plano.

BNCC também é um desafio recorrente. Oliveira *et al* (2021) apontam que o excesso de habilidades e objetos de conhecimento em detrimento do tempo disponível transforma as aulas de Educação Física em momentos mais informativos do que formativos. Essa sobrecarga impossibilita o desenvolvimento pleno dos alunos, reduzindo as oportunidades de experimentação prática e reflexiva. No mesmo sentido, Valladão (2023) complementa que essa estrutura impede uma abordagem mais crítica e inclusiva, comprometendo o papel transformador da Educação Física Escolar.

Portanto, os desafios impostos pela BNCC, como a limitação da autonomia docente, a necessidade de adaptações materiais, a abordagem neoliberal dos conteúdos e a escassez de tempo, destacam a necessidade de repensar as políticas educacionais. É fundamental promover uma Educação Física que priorize a formação integral dos alunos, considerando suas realidades e potencialidades, e que valorize os professores como agentes ativos e críticos no processo educacional.

Partindo de tudo o que foi discutido até aqui, é possível analisar o processo de motivação e falta de motivação dos estudantes sob várias perspectivas, e esta pesquisa usou da abordagem da TAD para realizar essa discussão. Segundo Deci e Ryan (2000), a TAD defende que a motivação intrínseca dos seres humanos está relacionada à satisfação de três aspectos psicológicos, denominados de Necessidades Psicológicas Básicas (NPB): a autonomia, a competência e o senso de pertencimento.

Nesta perspectiva compreende-se como autonomia, a forma com que o indivíduo se percebe como responsável pela realização de determinada atividade, já a competência está ligada ao nível de efetividade para se envolver e realizar esta atividade, por fim o senso de pertencimento é definido pelas conexões sociais que o indivíduo constrói ao realizar a atividade (Deci; Ryan, 2000).

Além disso a TAD define que a motivação pode ser intrínseca ou extrínseca, podendo ser classificada em níveis que passam pela desmotivação, que é a ausência total de motivação em realizar algo e permeia pelos estágios de “regulação externa”, “regulação introjetada”, “regulação identificada”, “regulação integrada”, e por último a “motivação intrínseca” que é quando o indivíduo participa de determinada atividade voluntariamente, sem a necessidade de recompensas ou punições extrínsecas (Deci; Ryan, 2000).

De acordo com Sun e Chen (2010) o professor tem a possibilidade de auxiliar o aluno na manutenção da TAD, em especial nas fases iniciais das atividades utilizando fatores como as regras da escola ou com a utilização de reforçadores de comportamento. Em outras palavras, o professor que consegue identificar o nível de motivação dos seus alunos, pode

obter maior êxito no desenvolvimento de estratégias capazes de motivá-los a participarem das aulas.

O problema da falta de motivação dos alunos em participar das aulas de Educação Física tem sido objeto de vários estudos tanto no cenário internacional, quanto no Brasil (Aniszewski; Henrique, 2023). O principal referencial teórico utilizado para estes estudos tem sido a TAD (Deci; Ryan, 2000), perspectiva que relaciona a motivação do indivíduo com as NPB. Nesta perspectiva a satisfação destes três aspectos está diretamente relacionada ao nível de motivação do indivíduo e ao desenvolvimento da sua saúde e bem-estar.

Em estudo realizado por Aniszewski e Henrique (2023) a relação entre o nível de motivação dos alunos em participar das aulas e os aspectos estabelecidos pela TAD demonstraram, na dimensão da competência, os melhores desempenhos a respeito da motivação. Nesse caso, tais resultados foram obtidos com alunos do sexo masculino, o que se justifica pela adaptação das atividades, geralmente esportes coletivos (basquetebol, futebol, handebol e voleibol), às habilidades dos alunos.

Entre as meninas, foi observada uma relação direta entre a falta de autonomia, decorrente da ausência de participação na escolha das modalidades, e o sentimento de incompetência, intensificado pela competitividade exacerbada presente nas atividades propostas. Esses fatores contribuem significativamente para a redução da motivação intrínseca. Estratégias como a inclusão das alunas no processo de escolha dos conteúdos, a criação de um ambiente menos competitivo e mais centrado no sucesso individual e coletivo, bem como o fortalecimento dos vínculos sociais durante as atividades, podem ser eficazes para aumentar a satisfação das NPB e minimizar o afastamento das adolescentes das aulas de Educação Física (Aniszewski; Henrique, 2023).

No aspecto das relações sociais o estudo permite a percepção da interligação deste aspecto com os demais, pois a falta de competência de alguns alunos na realização das atividades, propiciam situações de *bullying* e até mesmo de violência psicológica entre os alunos:

Observa-se a incidência de aspectos negativos diante de relatos que expressam atitudes vexatórias ou constrangedoras em situações de prática, existência de conflitos ou dificuldade de interação com os colegas no ambiente escolar, e a influência dos colegas para o afastamento das aulas. (Aniszewski; Henrique, 2023, p. 18).

Outro fator que agrava a questão das relações sociais durante as aulas de Educação Física é a competitividade exacerbada existente entre os alunos que, por vezes, resultam em atitudes excludentes - competitividade que, de acordo com Peachter (2013), é justificada pela

questão cultural de que em algumas comunidades a masculinidade dos indivíduos tem associação à sua competência nos esportes.

De acordo com Silva (2006), a Educação Física tem como objetivo garantir a participação real de todos, sem discriminação de nenhum tipo, possibilitando a aquisição e produção de determinado conhecimento durante as aulas, e não a seleção de talentos esportivos. Cabe ao professor de Educação Física, a tarefa de intervir constantemente na busca deste objetivo.

De acordo com a TAD, para que possa existir o aumento da motivação dos alunos em realizar as atividades de forma efetiva, há a necessidade de direcionar esta pesquisa para a perspectiva dos alunos e os objetivos estabelecidos para as aulas de Educação Física. Sendo assim, é importante verificar o direcionamento destas aulas para a satisfação das NPB dos alunos, de modo que elas sejam contempladas satisfatoriamente, etendo como o objetivo a participação efetiva dos alunos nas aulas, para que seja possível nos aproximarmos cada vez mais do desenvolvimento pleno dos objetivos propostos para aulas de Educação Física.

Sendo assim, um dos conteúdos da EFE é considerado bastante adequado para analisar questões relacionadas à percepção participativa dos alunos: os Jogos Cooperativos (JC), que surgem de forma mais efetiva nas aulas de Educação Física no Brasil no fim da década de 1980, com o aumento dos questionamentos a respeito da abordagem pedagógica tecnicista, marcada por aulas em que predominava o ensino dos esportes e a valorização do alto desempenho por parte dos alunos (Correia, 2007).

Com o crescimento de abordagens como a Crítico-emancipatória os JC surgem como uma alternativa para libertação do foco na competição, pois o interesse se volta para a participação do aluno nas atividades sem a pressão de ganhar ou perder, privilegiando a integração de todos e a eliminação de agressões implícitas ou explícitas provocadas pela competição em alguns jogos (Correia, 2007).

De acordo com Brotto (2002) o conceito de cooperação se diferencia da competição por se tratar de um processo em que os objetivos são comuns e benéficos a todos, enquanto na competição os objetivos são mutuamente exclusivos e benéficos somente para alguns. Pelas aulas de Educação Física podemos ensinar muito mais do que movimentos e habilidades que melhoram nosso desempenho nos jogos, pois ela permite a promoção do aperfeiçoamento de habilidades humanas como a criatividade, autoestima, respeito e aceitação das diferenças.

Diante do exposto e da necessidade da mudança de paradigma apresentada pelo componente curricular Educação Física, os JC se apresentam como uma alternativa

extremamente rica para redefinir os objetivos e as dinâmicas das aulas. Não há mais espaço para aulas de Educação Física que permitam a exclusão, direta ou indireta dos alunos e, sendo assim, os JC trazem possibilidades para que a Educação Física atue de forma contundente na dimensão atitudinal, permitindo aos estudantes a apropriação de valores imprescindíveis para a vida em sociedade (Prodócimo; Costa, 2011).

Compreender o histórico e o impacto dos JC nas aulas de Educação Física no Brasil é essencial para aprofundar a discussão sobre o ensino desse componente curricular. Esta pesquisa se dedicou a analisar os efeitos dos JC na motivação dos alunos, dentro do contexto da TAD. Por meio dessa investigação, buscou-se elucidar como os JC podem ser aplicados de maneira eficaz para estimular a motivação intrínseca dos alunos, consolidando assim a relevância desses jogos como uma ferramenta valiosa no cenário educacional contemporâneo.

Os JC demonstram potencial de ser uma ferramenta eficaz para melhorar a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, atendendo às três NPB descritas pela TAD: autonomia, competência e relacionamento. Ao promoverem colaboração e reduzirem o foco na competitividade, essas atividades criam um ambiente mais inclusivo, onde todos os alunos se sentem valorizados e encorajados a participar. Essa abordagem estimula a motivação intrínseca, ao proporcionar experiências de prazer, lazer e fortalecimento de vínculos sociais, além de permitir que os alunos participem ativamente na escolha e planejamento das atividades, reforçando sua autonomia (Aniszewski; Henrique, 2023; Araújo e Santos, 2009).

Ao valorizar as contribuições de todos os participantes, independentemente de suas habilidades, os jogos cooperativos criam oportunidades para o desenvolvimento da competência e da confiança. Essas práticas ajudam os alunos a explorar novas habilidades, reduzindo a ansiedade de desempenho e promovendo o reconhecimento coletivo. Em um ambiente que prioriza o trabalho em equipe e minimiza o caráter competitivo, os alunos se sentem mais motivados a se envolver ativamente nas aulas. Além disso, a satisfação resultante dessas experiências reforça o engajamento contínuo nas práticas de Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Barbosa, 2004; Aniszewski; Henrique, 2023).

Ao valorizar as contribuições de todos os participantes, independentemente de suas habilidades, os jogos cooperativos criam oportunidades para o desenvolvimento da competência e da confiança. Essas práticas ajudam os alunos a explorar novas habilidades, reduzindo a ansiedade de desempenho e promovendo o reconhecimento coletivo. Em um

ambiente que prioriza o trabalho em equipe e minimiza o caráter competitivo, os alunos se sentem mais motivados a se envolver ativamente nas aulas. Além disso, a satisfação resultante dessas experiências reforça o engajamento contínuo nas práticas de Educação Física, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Barbosa, 2004; Aniszewski; Henrique, 2023).

Vale salientar que este estudo não tem a pretensão de demonizar os jogos competitivos ou o ensino de esportes nas aulas de Educação Física, mas sim de compreender e identificar as contribuições efetivas dos JCs, em especial para a dimensão atitudinal das aulas de Educação Física.

Partindo de tudo o que foi discutido até aqui, o objetivo geral desse estudo foi analisar os efeitos dos jogos cooperativos na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, à luz da TAD, visando compreender como estes jogos podem influenciar na motivação intrínseca dos estudantes. Como objetivos específicos, se propôs a: a) Investigar as percepções dos alunos sobre a participação em jogos cooperativos nas aulas de Educação Física, buscando compreender como essas atividades influenciam seu nível de motivação na participação das aulas; b) Analisar em que medida os resultados corroboram ou divergem das expectativas teóricas a respeito da relação entre os jogos cooperativos e a motivação dos estudantes.

Este estudo está organizado em três sessões, sendo a Introdução a primeira delas. Na segunda sessão, intitulada “A TAD: a motivação e não motivação de estudantes na Educação Física escolar”, traz um histórico da TAD, seus principais autores e a contextualização dessa Teoria na área da Educação Física Escolar. A terceira sessão “Jogos Cooperativos e o contexto escolar: reflexões a partir do jogo enquanto atividade humana” conceitua o termo “jogo” na visão de autores clássicos que estudaram o termo e mostra os Jogos Cooperativos como um importante recurso pedagógico para a promoção da autonomia e humanização na Educação Física Escolar.

Na quarta sessão, são trazidos os resultados da coleta dos dados realizado com os participantes da pesquisa, enquanto na quinta sessão são mostrados as discussões dos dados, mostrando o impacto dos jogos cooperativos na motivação dos alunos. A última sessão, “Considerações finais”, são mostradas as principais conclusões que esse estudo obteve, tendo a consciência de que o tema estudado não se esgota com o término da pesquisa, mas pode também servir de base para outros estudos a partir das lacunas deixadas e que podem inspirar realidades diferentes a descobrir outros dados.

2 A TAD: A MOTIVAÇÃO E NÃO MOTIVAÇÃO DE ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

2.1 HISTÓRICO E OBJETIVOS DA TAD

A TAD surge no contexto da psicologia, especificamente nos trabalhos de Edward L. Deci e Richard M. Ryan na década de 1980. Seus principais objetivos residem na compreensão dos processos motivacionais intrínsecos e extrínsecos que influenciam o comportamento humano. A TAD propõe que a motivação para a ação pode ser intrinsecamente orientada (motivação autônoma) ou extrinsecamente orientada (motivação controlada), e que a satisfação das NPB de autonomia, competência e relacionamento é fundamental para a promoção da motivação intrínseca.

Esta teoria propõe um *continuum* de motivação que varia desde formas mais intrínsecas a mais extrínsecas, delineando diferentes estilos de regulação da motivação ao longo deste espectro. Esta teoria, desenvolvida por Deci e Ryan (2008), tem sido amplamente aplicada para entender os processos motivacionais em diversos contextos, incluindo o esportivo e o educacional.

No extremo mais intrínseco do *continuum* encontra-se a motivação intrínseca, na qual o indivíduo se engaja em uma atividade por interesse próprio, prazer ou satisfação pessoal. Este tipo de motivação reflete um senso de autonomia e autoexpressão, e é caracterizado pela realização da atividade pelo próprio prazer que ela proporciona (Deci; Ryan, 2008).

À medida que nos movemos ao longo do *continuum* em direção ao extremo extrínseco, encontramos diferentes formas de motivação extrínseca, que são influenciadas por fatores externos. Uma forma de regulação extrínseca é a regulação integrada, na qual o comportamento é realizado em direção a metas pessoais e valores internalizados. Neste caso, embora a atividade seja realizada por escolha própria, o foco não está apenas na própria atividade, mas sim nos objetivos pessoais que ela serve (Biddle; Chatzisarantis, *et al.*, 2001).

Um passo mais distante da motivação intrínseca é a regulação identificada, na qual o indivíduo reconhece os benefícios ou importância da atividade para alcançar objetivos pessoais, como a melhoria da saúde ou o desenvolvimento pessoal. Embora o comportamento seja realizado de forma mais voluntária do que a regulação externa, a ênfase ainda está nos resultados e benefícios da atividade, em vez do prazer intrínseco que ela proporciona (Deci; Ryan, 2008).

Seguindo o *continuum*, encontramos a regulação introjetada, na qual o comportamento é motivado pela necessidade de evitar culpa, ansiedade ou buscar reconhecimento social. Neste caso, o indivíduo pode se sentir pressionado internamente a realizar a atividade, mas ainda não experimenta um senso de autonomia real (Biddle; Chatzisarantis, *et al.*, 2001).

No extremo mais externo do *continuum* está a regulação externa, na qual o comportamento é controlado por recompensas externas ou ameaças de punição. Neste caso, a atividade é realizada não pelo prazer intrínseco que ela proporciona, mas sim como um meio para alcançar recompensas externas ou evitar consequências negativas (Deci; Ryan, 2008).

Além disso, existe a amotivação, que representa a ausência de motivação intrínseca ou extrínseca para realizar uma atividade. Neste caso, o indivíduo não percebe uma conexão entre suas ações e os resultados, e não sente nenhum desejo ou intenção de se envolver na atividade (Biddle; Chatzisarantis, *et al.*, 2001).

Figura 1 - Continuum de auto-determinação e níveis de auto-regulação

Forma motivacional	Amotivação		Motivação Extrínseca			Motivação Intrínseca
Estilos regulatórios	Não regulatório	Externo	Introjeção	Identificação	Integração	Intrínseco
Locus de percepção de causalidade	Impessoal	Externo	Externo / Interno	Externo / Interno	Interno	Interno
Comportamento	Não auto-determinado		←————→			Auto-determinado
Processos regulatórios relevantes	Ausência de: -competência -contingência -intenção	Presença de: -recompensas externas -punições	-aprovação social -envolvimento para o ego	-valorização da actividade -importância pessoal	-síntese de regulações identificadas / conscientes	-divertimento -prazer -satisfação

Fonte: Fernandes; Vasconcelos-Raposo, 2005.

De acordo com a TAD nossa motivação intrínseca aumenta quando temos atendidas três NPB: autonomia, competência e relacionamento (Deci; Ryan, 2008). A autonomia refere-se à sensação de que as próprias ações são autodeterminadas e volitivas, ou seja, são realizadas com um senso de escolha e livre vontade. Indivíduos que experimentam autonomia sentem que têm controle sobre suas decisões e comportamentos, e que podem agir de acordo com seus valores pessoais e interesses intrínsecos (Deci; Ryan, 2008). Ter autonomia significa sentir-se capaz de tomar decisões que correspondam aos próprios desejos e necessidades, em vez de serem controlados por influências externas.

Um estudo de revisão sistemática de 51 intervenções de ensino de apoio à autonomia, conforme discutido por Reeve e Cheon (2021), destaca a importância das

abordagens baseadas na TAD para o desenvolvimento profissional dos professores e para a melhoria da prática educacional. Os pesquisadores observaram que as intervenções, focadas no apoio à autonomia dos alunos, são capazes de oferecer benefícios educacionais significativos, tanto para os alunos quanto para os professores.

Ao desenvolver experiências de desenvolvimento profissional que se concentram no ensino que apoia a autonomia, os pesquisadores aplicaram os princípios da TAD e descobertas empíricas relevantes. Essas intervenções foram projetadas para capacitar os professores a adotarem práticas de ensino mais autônomas e centradas no aluno. Como resultado, os professores tornam-se mais capazes de fornecer um ambiente de aprendizado que promove a motivação intrínseca dos alunos (Reve; Cheon, 2021).

Uma vez que os professores utilizam essas experiências de intervenção para se tornarem mais apoiadores da autonomia, observa-se uma ampla gama de benefícios educacionais. Esses benefícios se estendem além do desempenho acadêmico dos alunos e incluem melhorias no clima da sala de aula e no bem-estar dos professores. O apoio à autonomia cria um ambiente que valoriza a iniciativa dos alunos, promove a autorregulação e estimula a participação ativa na aprendizagem (Reve; Cheon, 2021).

Portanto, a abordagem de ensino que apoia a autonomia, conforme destacado por Reeve e Cheon (2021), apresenta-se como uma estratégia maleável e benéfica, com o potencial de aprimorar a prática educativa atual e futura. Ao privilegiar a autonomia dos alunos, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado mais motivador, que incentiva a curiosidade, a criatividade e o engajamento dos estudantes em suas próprias jornadas de aprendizagem.

A competência diz respeito à percepção de eficácia e habilidade para lidar com os desafios e demandas do ambiente. Indivíduos que experimentam competência acreditam em suas capacidades para realizar tarefas e alcançar objetivos significativos. Sentir-se competente está relacionado ao desenvolvimento de um senso de eficácia pessoal e à busca por desafios que possam promover o crescimento e o desenvolvimento pessoal (Deci; Ryan, 2008).

A necessidade de relacionamento refere-se ao desejo humano básico de se sentir conectado e relacionado com os outros. Isso envolve o sentimento de pertencimento a grupos sociais significativos e a experiência de apoio emocional e afetivo de outras pessoas. Indivíduos que satisfazem essa necessidade experimentam conexões interpessoais significativas, apoio social e sentimentos de pertencimento, o que contribui para o seu bem-

estar psicológico e emocional (Deci; Ryan, 2008)².

De acordo com a TAD essas três NPB interagem dinamicamente para influenciar a motivação intrínseca e o bem-estar dos indivíduos. Quando as necessidades de autonomia, competência e relacionamento são satisfeitas, os indivíduos tendem a experimentar maior engajamento, vitalidade e sentido de realização em suas atividades diárias. Por outro lado, a falta de satisfação dessas necessidades pode levar a sentimentos de desmotivação, frustração e mal-estar psicológico (Deci; Ryan, 2008).

No contexto educacional, visando uma maior compreensão da motivação dos alunos e seus efeitos na aprendizagem, a TAD vem sendo discutida e utilizada como base para diversos estudos ligados ao desempenho dos alunos e estratégias de atuação para os professores na busca por resultados que possam elevar a motivação intrínseca dos alunos durante sua participação nas aulas. Sua amplitude em relação aos aspectos internos e externos relacionados à motivação permitem ao pesquisador um panorama diverso para análise e discussão de uma grande gama de fatores relacionados à satisfação das NPB e como isso reflete de forma direta na motivação dos estudantes. Essa compreensão ampla do cenário, permite que as conclusões ao fim de cada pesquisa sejam convertidas em sugestões norteadas pela TAD, para medidas que possam levar a melhoras significativas nos resultados obtidos.

A TAD oferece uma lente poderosa para entender a dinâmica da motivação dos alunos em sala de aula. De acordo com essa teoria, a motivação intrínseca, proveniente de interesses pessoais e valores, é fundamental para o engajamento dos alunos e seu desempenho acadêmico. A TAD postula que ambientes que promovem a autonomia, competência e relacionamento são essenciais para nutrir essa motivação intrínseca (Ryan; Deci, 2020). Mais especificamente, a TAD sugere que quando os alunos se sentem apoiados em satisfazer suas NPB, eles são mais propensos a se engajar de forma autônoma nas atividades de aprendizagem (Ryan; Deci, 2020).

A pesquisa baseada na TAD tem consistentemente demonstrado que formas mais autônomas de motivação estão positivamente associadas ao aumento do envolvimento dos alunos, bem como a melhores resultados acadêmicos e bem-estar geral (Ryan; Deci, 2020).

² A necessidade psicológica básica de relacionamento, conforme descrito pela TAD, é frequentemente referida por diferentes termos na literatura. Alguns estudos utilizam a expressão "senso de pertencimento" para descrever a necessidade dos indivíduos de sentirem-se conectados e aceitos por outros em seu ambiente social. Outros trabalhos se referem a essa mesma necessidade como "vínculos sociais", enfatizando a importância das relações interpessoais e da integração social na promoção do bem-estar. Independentemente da terminologia utilizada, todos esses termos se referem à necessidade intrínseca dos indivíduos de estabelecer e manter relações significativas e de apoio, essenciais para a motivação e o funcionamento saudável conforme preconizado pela TAD (Ryan; Deci, 2000).

Por exemplo, estudos têm mostrado que o apoio à autonomia por parte dos professores está relacionado a uma maior motivação intrínseca, à competência percebida e à autoestima dos alunos (Ryan; Deci, 2020). Além disso, o apoio à autonomia também tem sido associado a menores taxas de abandono escolar e maior internalização das atividades de aprendizagem pelos alunos (Ryan; Deci, 2020).

O apoio às NPB dos alunos não se limita apenas ao ambiente escolar tradicional. Pesquisas têm mostrado que o apoio à autonomia em contextos como o ambiente familiar e até mesmo em ambientes de trabalho, como no caso dos mentores em programas de residência médica, pode influenciar positivamente as escolhas e o desempenho dos indivíduos (Ryan; Deci, 2020).

A TAD também destaca a importância da estrutura de apoio à autonomia dos professores em sala de aula. Professores que promovem a autonomia dos alunos procuram entender suas perspectivas e oferecem oportunidades para que assumam a responsabilidade por seu próprio aprendizado. Além disso, oferecer escolha aos alunos tem sido identificado como um elemento-chave para promover a autonomia e aumentar a motivação intrínseca (Ryan; Deci, 2020).

Intervenções baseadas na TAD têm se mostrado eficazes na melhoria das práticas de ensino e no aumento do apoio à autonomia dos professores. Treinamentos que visam incorporar o apoio à autonomia nos estilos de ensino dos professores têm sido associados a um maior engajamento dos alunos em sala de aula. Essas intervenções não apenas destacam o papel crucial dos professores na promoção da motivação dos alunos, mas também enfatizam a importância de apoiar as NPB dos próprios professores para que possam desempenhar efetivamente seu papel (Ryan; Deci, 2020).

Em um estudo realizado com o objetivo de analisar a motivação dos alunos de um curso de ciências contábeis, Leal, Miranda e Carmo (2013) chegaram a conclusão que os alunos apresentam um declínio nos níveis de motivação intrínseca durante o decorrer dos semestres, e com a utilização dos questionários validados, constataram que a queda da motivação estava diretamente relacionada a falta de qualificação de alguns professores, ou seja, o estudo realizado permitiu a percepção, por parte dos pesquisadores, da necessidade de investimento na qualificação do corpo docente daquele curso (Leal; Miranda; Carmo, 2013). A partir deste ponto buscaremos elencar algumas das contribuições de estudos realizados de acordo com a TAD a respeito da motivação dos alunos nas aulas de Educação Física.

2.2 APLICAÇÃO DA TAD À EDUCAÇÃO FÍSICA

Na área da Educação Física (EF), a TAD tem sido amplamente aplicada para compreender e promover a motivação dos alunos. Autores como Johnmarshall Reeve, Richard Keegan e Matthew Curtner-Smith exploraram como a promoção da autonomia, a criação de ambientes de aprendizagem significativos e o suporte à competência podem influenciar positivamente a motivação dos estudantes nas aulas de EF. Estudos têm mostrado que estratégias instrucionais que promovem a autodeterminação dos alunos, como a escolha de atividades e o feedback informativo, estão associadas a níveis mais altos de engajamento e persistência nas aulas de EF.

O estudo conduzido por Pizani *et al* (2016) investigou a presença de desmotivação no contexto da Educação Física Escolar, utilizando como base a TAD. Os resultados da pesquisa revelaram uma prevalência relativamente baixa de desmotivação, indicando que a motivação intrínseca era predominante nas aulas de Educação Física. Por exemplo, ao analisar as respostas dos alunos em relação aos diferentes tipos de motivação, como a intrínseca, identificou-se que a maioria dos estudantes expressou interesse genuíno e satisfação em participar das atividades físicas, destacando-as como emocionantes e prazerosas.

No entanto, análises mais detalhadas apontaram para diferenças significativas entre os sexos masculino e feminino, especialmente em relação a formas específicas de motivação extrínseca, como a identificada e a regulação externa, além da desmotivação. Por exemplo, enquanto os meninos tendiam a demonstrar maior motivação em atividades físicas devido ao desejo de aprender novas habilidades (motivação extrínseca identificada), as meninas relatavam sentir-se mais pressionadas pela obrigatoriedade das atividades (regulação externa). Essas descobertas fornecem *insights* valiosos sobre os fatores que influenciam a motivação dos alunos em sala de aula, destacando a complexidade desse fenômeno e a necessidade de considerar diferentes variáveis contextuais (Pizani *et al*, 2016).

Além disso, os resultados destacam a importância de estratégias específicas para promover a motivação intrínseca dos alunos, como o feedback positivo, a definição de metas orientadas para o processo e a criação de um ambiente que promova a autonomia e a competência dos estudantes. Essas estratégias, embasadas na TAD, podem ajudar os professores a criar experiências de aprendizagem mais significativas e engajadoras, contribuindo para o desenvolvimento integral dos alunos (Pizani *et al*, 2016).

Em um estudo realizado por Aniszewski e Henrique (2023), com o objetivo de analisar a relação entre a motivação intrínseca dos alunos para participar das aulas de Educação Física e a satisfação das NPB dos alunos, concluiu que a satisfação da autonomia,

competência e vínculos sociais durante as aulas, desempenha um papel crucial na motivação nas aulas de Educação Física. Os alunos entrevistados durante a pesquisa destacaram como esses aspectos influenciam diretamente seu engajamento e interesse durante as aulas (Aniszewski; Henrique, 2023).

No estudo, foi observado que a competência dos alunos está intimamente ligada à sua motivação intrínseca durante as aulas de Educação Física (Aniszewski; Henrique, 2023). Por exemplo, um aluno compartilhou que quando percebe que é bom em um esporte, fica mais animado para participar das atividades, sente-se incluído e isso o motiva a continuar. Essa percepção da própria competência contribui para um maior envolvimento e entusiasmo nas aulas.

Além disso, a autonomia emergiu como um fator essencial para promover a motivação dos alunos (Aniszewski; Henrique, 2023). Os alunos expressaram que se sentem mais motivados quando têm a liberdade de tomar decisões sobre suas atividades físicas. Dentre os participantes, um deles relatou que quando pode escolher entre diferentes esportes, sente-se mais responsável e animado para participar. É como se estivesse no controle da sua própria aprendizagem (Aniszewski; Henrique, 2023).

Os vínculos sociais também foram destacados como influentes na motivação dos alunos durante as aulas de Educação Física (Aniszewski; Henrique, 2023). Durante a roda de conversa realizada com o objetivo de obter um feedback dos alunos, um deles mencionou que quando tem amigos com quem praticar esportes, sente-se mais motivado e que é divertido e o ajuda a se sentir parte de algo maior (Aniszewski; Henrique, 2023). Esses relacionamentos positivos com colegas e professores criam um ambiente de apoio que promove o engajamento dos alunos.

Os resultados da pesquisa indicaram que a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais está positivamente associada ao interesse dos alunos nas aulas de Educação Física (Aniszewski; Henrique, 2023). Essas percepções dos alunos nos fornecem pistas sobre como esses aspectos influenciam diretamente sua motivação e participação na disciplina.

Por fim, a metodologia mista adotada no estudo permitiu uma análise abrangente dos fatores que influenciam a motivação dos alunos nas aulas de Educação Física (Aniszewski; Henrique, 2023). Ao compreender como a competência, autonomia e vínculos sociais contribuem para a motivação dos alunos, os educadores podem desenvolver estratégias mais eficazes para promover um ambiente de aprendizagem positivo e estimulante nessa disciplina.

O estudo realizado por Silva *et al* (2021) concluiu sobre a importância de oferecer atividades físicas desafiadoras e significativas para os alunos. Por exemplo, ao proporcionar

oportunidades para os estudantes se engajarem em jogos cooperativos ou projetos de pesquisa sobre temas relevantes para eles, os professores podem aumentar sua motivação intrínseca ao promover um senso de competência e realização pessoal. Essas atividades também podem ajudar a fortalecer os laços sociais entre os alunos, criando um ambiente de apoio e cooperação propício para o desenvolvimento da motivação autônoma.

Além disso, os resultados desta pesquisa destacaram a importância de oferecer feedback construtivo e encorajador aos alunos durante as aulas de Educação Física. Ao fornecer orientação específica sobre como melhorar seu desempenho e reconhecer seus esforços e conquistas, os professores podem aumentar a motivação intrínseca dos alunos ao promover um senso de progresso e autoeficácia. Por exemplo, elogiar os alunos por demonstrarem habilidades técnicas ou por trabalharem bem em equipe pode ajudá-los a se sentirem mais competentes e confiantes em suas capacidades físicas (Silva *et al*, 2021).

Outra conclusão importante desta pesquisa foi a necessidade de promover um ambiente de aprendizagem que valorize a autonomia e a escolha dos alunos (Silva *et al.*, 2021). Permitir que os estudantes tenham voz ativa na seleção das atividades ou na elaboração de projetos pode aumentar sua motivação intrínseca ao promover um senso de controle e responsabilidade sobre seu próprio aprendizado. Por exemplo, oferecer opções de atividades ou permitir que os alunos proponham suas próprias ideias para projetos de pesquisa pode ajudá-los a se sentirem mais investidos no processo de aprendizagem e, conseqüentemente, mais motivados a participar das aulas (Silva *et al*, 2021).

Em suma, os resultados desta pesquisa revelam dados importantes para os professores e educadores que desejam promover uma maior motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. Ao criar um ambiente de aprendizagem que seja desafiador, significativo e autônomo, os professores podem ajudar os alunos a desenvolver um interesse duradouro pelas atividades físicas e a desfrutar de uma experiência mais positiva e enriquecedora de aprendizagem. Segundo Silva *et al* (2021), essas descobertas destacam a importância de adotar uma abordagem centrada no aluno, que valorize suas necessidades, interesses e aspirações individuais, para promover uma motivação intrínseca sustentável ao longo do tempo.

No entanto, apesar das evidências convincentes fornecidas pela TAD sobre a importância da autonomia na motivação dos alunos, ainda há uma lacuna entre a teoria e sua implementação prática nas instituições educacionais. Políticas educacionais e pressões externas muitas vezes limitam a capacidade dos professores de promover a autonomia dos alunos em sala de aula (Ryan; Deci, 2020). Portanto, é crucial não apenas reconhecer a importância da TAD na promoção da motivação dos alunos, mas também implementar políticas que apoiem

efetivamente a autonomia dos professores e dos alunos nas escolas (Ryan; Deci, 2020).

O estudo realizado por Chen et al. (2020) destaca a importância da TAD na compreensão da motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. A análise revelou que o suporte à autonomia e um clima de tarefas estão positivamente relacionados às necessidades psicológicas de autonomia, competência e relacionamento dos alunos, que por sua vez influenciam a motivação autodeterminada. Embora a motivação autodeterminada explique apenas 1,4% da variação na atividade física moderada a vigorosa, essa relação é significativa, sugerindo que alunos mais motivados intrinsecamente têm maior probabilidade de se engajar em atividades físicas fora das aulas (Chen et al, 2020).

As NPB - autonomia, competência e relacionamento - são preditoras positivas da motivação autodeterminada. Alunos que percebem maior competência, têm mais autonomia e sentem-se conectados com seus colegas são mais propensos a serem intrinsecamente motivados a participar de atividades físicas. Entre essas necessidades, o relacionamento foi o preditor mais forte, refletindo a ênfase cultural chinesa na cooperação e adaptação social nas aulas de educação física (Chen et al, 2020).

Para promover um ambiente favorável à motivação autodeterminada, os professores devem criar um clima de aula que satisfaça essas necessidades, fornecendo suporte à autonomia, estabelecendo metas cooperativas e focando no esforço e progresso individual dos alunos. Essas práticas pedagógicas não apenas aumentam a motivação autodeterminada, mas também incentivam a participação contínua na atividade física, contribuindo para o desenvolvimento geral dos alunos (Chen et al, 2020).

A pesquisa de Abdulla et al (2022) concluiu que uma intervenção baseada na TAD em aulas de Educação Física nas escolas primárias das Maldivas resultou em melhorias significativas na motivação intrínseca dos alunos, pelas aulas que privilegiaram o suporte à autonomia, competência e relacionamento dos alunos. Os resultados mostraram que no grupo em que foi realizada a intervenção houve um crescimento positivo nessas áreas, enquanto o grupo de controle apresentou declínios, demonstrando que estratégias de ensino que promovem autonomia e suporte interpessoal podem aumentar a motivação e o prazer nas aulas de Educação Física.

Durante a pesquisa o grupo de intervenção participou de um programa de oito semanas, com uma aula de Educação Física de 35 minutos por semana, projetado para aumentar o nível atividade física moderada a vigorosa dos alunos. Durante essas aulas, os professores implementaram várias estratégias para promover a autonomia, competência e relacionamento entre os alunos (Abdulla et al, 2022).

Primeiro, foram utilizadas estruturas e direções de metas claras, onde os professores forneciam orientações específicas sobre as atividades e objetivos, ajudando os alunos a entenderem o que se esperava deles. Além disso, as práticas de habilidades diferenciadas permitiram que as atividades fossem adaptadas aos diferentes níveis de habilidade dos alunos, garantindo que todos se sentissem competentes e desafiados de forma adequada (Abdulla *et al*, 2022).

Os professores também ofereciam *feedback* individualizado constante e específico, ajudando os alunos a melhorar suas habilidades e aumentar a sensação de competência. As aulas incluíam atividades em dupla/grupo, nas quais os alunos podiam escolher seus parceiros, promovendo um sentimento de conexão e relacionamento positivo entre eles (Abdulla *et al*, 2022).

Outra estratégia importante foi proporcionar escolhas e novidades nas atividades, permitindo que os alunos escolhessem as tarefas e experimentassem novas atividades, aumentando assim seu senso de autonomia e engajamento. Essas estratégias foram implementadas para criar um ambiente de aprendizado que promovesse a satisfação das NPB dos alunos, conforme proposto pela TAD (Abdulla *et al*, 2022).

O estudo realizado por Vergara-Torres *et al* (2021) no México, mostrou que a apresentação de tarefas de qualidade e o *feedback* corretivo percebido como legítimo pelos alunos estão positivamente associados à satisfação das NPB de autonomia, competência e relacionamento. Quando os professores explicam a relevância das atividades e envolvem os alunos na tomada de decisões, eles sentem-se mais autônomos e motivados para participar ativamente das aulas (Vergara-Torres *et al*, 2021).

Além disso, a percepção legítima do *feedback* corretivo está fortemente relacionada à sensação de competência dos alunos. Vergara-Torres *et al* (2021) destacam que, quando os alunos percebem o *feedback* como justo e justificável, eles desenvolvem um maior senso de habilidade e eficiência para realizar as tarefas propostas. Isso sugere que um *feedback* claro e construtivo, focado em estratégias de melhoria, pode aumentar a confiança dos alunos em suas capacidades, incentivando-os a se esforçarem mais e a se engajarem nas atividades de educação física.

Por fim, o estudo de Vergara-Torres *et al* (2021) revela que a satisfação das necessidades de relacionamento é essencial para a motivação dos alunos. Quando os professores mostram interesse genuíno pelos alunos e criam um ambiente acolhedor e de suporte, os alunos se sentem mais conectados e valorizados. Esse senso de pertencimento promove maior engajamento e motivação nas aulas, contribuindo para o bem-estar geral dos

alunos. Assim, a aplicação dos princípios da TAD na Educação Física, têm se mostrado como ferramenta muito eficaz na busca do aumento da motivação intrínseca dos alunos nas aulas de educação física escolar (Vergara-Torres *et al*, 2021).

Conforme discutido até aqui, a satisfação das NPB - autonomia, competência e relacionamento - é fundamental para promover essa motivação. Quando essas necessidades são atendidas, os alunos tendem a se envolver mais nas atividades físicas, percebem-nas como escolhas pessoais, sentem-se competentes e estabelecem conexões significativas com colegas e professores (Fraguela-Vale *et al*, 2020).

Entre essas necessidades, a autonomia se destaca como um fator crítico. Fraguela-Vale *et al* (2020) confirmam que permitir aos alunos a escolha das atividades e explicar sua importância pode elevar significativamente a motivação intrínseca. A autonomia dá aos alunos um senso de controle que é essencial para um engajamento entusiástico nas aulas de Educação Física. Atividades menos estruturadas, que promovem essa autonomia, têm mostrado resultar em uma participação mais ativa e prazerosa (Fraguela-Vale *et al*, 2020).

Além disso, a satisfação das necessidades de competência e relacionamento também desempenha um papel crucial. A pesquisa de Fraguela-Vale *et al* (2020) demonstra que quando os alunos se sentem competentes nas atividades físicas e percebem um forte senso de pertencimento ao grupo, sua dedicação às aulas aumenta. O *feedback* positivo e as atividades cooperativas são fundamentais para atender essas necessidades, criando um ambiente de aprendizagem que favorece a participação contínua e entusiástica.

Na próxima sessão serão abordados o quanto os Jogos Cooperativos podem ser um conteúdo relevante para o processo de motivação aos alunos nas aulas de Educação Física Escolar e o quanto ele pode ser um potente recurso pedagógico para uma formação humana.

3 JOGOS COOPERATIVOS E O CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXÕES A PARTIR DO JOGO ENQUANTO ATIVIDADE HUMANA

3.1 O CONCEITO DE JOGO EM SEU SENTIDO CLÁSSICO

No campo da Educação Física, a utilização de jogos como recursos pedagógicos tem se mostrado cada vez mais relevante para o desenvolvimento integral dos alunos. Os jogos, por sua natureza dinâmica e envolvente, oferecem oportunidades únicas para a aprendizagem que vão além do simples desenvolvimento físico, estendendo-se ao crescimento emocional, social e cognitivo dos estudantes.

De acordo com Johan Huizinga, em sua obra *“Homo Ludens: O Jogo como Elemento da Cultura”* (2007), “o jogo é caracterizado como uma atividade voluntária, delimitada por um tempo e espaço específicos, regida por regras próprias e caracterizada por um fim em si mesma”. Essa atividade não se restringe apenas a uma função recreativa, mas é também um importante veículo de educação e cultura, pois, ao mesmo tempo em que diverte, ensina e desenvolve habilidades essenciais para a vida em sociedade (Huizinga, 2007, p. 33).

Huizinga (2007) enfatiza que o jogo é um fenômeno anterior à própria civilização humana, evidenciado pelo fato de que até mesmo os animais engajam-se em atividades lúdicas. Essa afirmação sublinha a importância do jogo como um elemento fundamental para o desenvolvimento do ser humano, transcendendo sua função de mero entretenimento para se tornar um alicerce na formação de competências sociais e culturais. O autor destaca ainda que o jogo cria um "mundo perfeito de ordem e estrutura" dentro de seus limites, onde os participantes experimentam sentimentos de tensão e alegria, e vivenciam um afastamento temporário das pressões da vida cotidiana (Huizinga, 2007, p. 16).

Já o conceito de jogo, como explorado por Roger Caillois em *“Os Jogos e os Homens: A Máscara e a Vertigem”* (1990), vai além de uma simples atividade de lazer. Caillois vê o jogo como um sistema rigoroso de regras, onde o permitido e o proibido são claramente delineados. Ele ressalta que essas convenções são simultaneamente arbitrárias e inflexíveis, não podendo ser transgredidas sem que o jogo perca seu sentido: "se assim for, o jogo acaba imediatamente e é destruído por esse facto" (Caillois, 1990, p. 11). Assim, o que mantém o jogo em funcionamento é a vontade dos jogadores de seguir essas regras, que são, em última instância, o alicerce de toda atividade lúdica.

Dentro desse universo, Caillois (1990) introduz os conceitos de *paidia* e *ludus*, que descrevem duas forças complementares no jogo. A *paidia* é marcada pela "diversão,

turbulência, imprevisto e despreocupada expansão" (Caillois, 1990, p. 32), refletindo uma liberdade criativa e espontânea. Já o *ludus* impõe uma ordem, exigindo que o jogador se submeta a "regras convencionais, imperiosas e incômodas" (Caillois, 1990, p. 32-33), o que exige um maior grau de habilidade e persistência.

Essas duas forças, embora opostas em sua essência, coexistem e se equilibram, proporcionando ao jogo uma estrutura que, ao mesmo tempo, liberta e disciplina o jogador. No entanto, Caillois adverte que a dissolução das regras ou a mistura entre o jogo e a vida real pode transformar a diversão em obsessão, levando a uma dominação dos instintos que "extravassa a vida corrente" (Caillois, 1990, p. 66).

Para Caillois, os jogos também são reflexos culturais significativos, capazes de revelar muito sobre a sociedade em que se desenvolvem. Ele sugere que "uma civilização e, no seio de uma civilização, uma época, pode ser caracterizada pelos seus jogos" (Caillois, 1990, p. 102), pois eles refletem as preferências, tensões e aspirações coletivas de uma sociedade. Dessa forma, ao estudar os jogos, podemos obter *insights* valiosos sobre a identidade cultural e as dinâmicas sociais de um determinado período, mostrando que o ato de jogar é mais do que um simples passatempo, é uma expressão cultural profunda.

No ambiente escolar, a atividade lúdica desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, especialmente quando se busca equilibrar o processo de aprendizado com o bem-estar emocional e cognitivo dos alunos. Gilles Brougère (1998), em sua obra "*Jogo e Educação*", enfatiza a importância dessa dualidade do jogo nas práticas educativas. Ele observa que, ao mesclar momentos de trabalho com atividades recreativas, os educadores conseguem prevenir a exaustão mental das crianças, permitindo que elas recuperem a energia necessária para retomar as atividades pedagógicas de maneira mais eficaz. Segundo Brougère, o jogo serve como um recurso pedagógico valioso, que "refaz as forças do aluno para que possa voltar ao trabalho, [e] faz passar sob a aparência de jogo trabalhos áridos" (Brougère, 1998, p. 107).

O jogo, conforme discutido por Brougère (1998), vai muito além do simples entretenimento, atuando como uma estratégia educativa que torna o aprendizado mais acessível e envolvente. Ao transformar conteúdos mais difíceis em experiências lúdicas, o jogo não só mantém o interesse das crianças, mas também contribui para um desenvolvimento cognitivo e emocional mais equilibrado. Assim, o autor sugere que o jogo permite à criança desenvolver-se plenamente, sendo vista não como "um adulto em miniatura," mas como "um adulto em germinação," cuja evolução depende de um equilíbrio cuidadoso entre esforço e lazer, entre aprendizado e diversão (Brougère, 1998, p.

107).

Já Vygotsky (1988) apresenta uma perspectiva significativa sobre a importância do jogo no desenvolvimento infantil, enfatizando a brincadeira como uma ferramenta central para a criação da “Zona de Desenvolvimento Proximal” (ZDP). Esse conceito se refere à diferença entre o que a criança já consegue realizar sozinha e o que ela é capaz de alcançar com a ajuda de um adulto ou de um colega mais experiente. Segundo o autor,

(...) a brincadeira cria para as crianças uma ‘zona de desenvolvimento proximal’ que não é outra coisa senão a distância entre o nível atual de desenvolvimento, determinado pela capacidade de resolver independentemente um problema, e o nível atual de desenvolvimento potencial, determinado por meio da resolução de um problema sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de um companheiro mais capaz (Vygotsky, 1988, p. 97).

Assim, o jogo não é apenas uma expressão das habilidades atuais da criança, mas também um meio pelo qual ela pode ampliar suas capacidades, atuando como um motor para o desenvolvimento cognitivo e social. Vygotsky (1998) também destaca que a imaginação envolvida no jogo é crucial para a criança se libertar das limitações imediatas do seu ambiente. Conforme ele explica,

(...) a criação de uma situação imaginária não é algo fortuito na vida da criança; pelo contrário, é a primeira manifestação da emancipação da criança em relação às restrições situacionais. O primeiro paradoxo contido no brinquedo é que a criança opera com um significado alienado numa situação real” (Vygotsky, 1998, p. 130).

O jogo, embora seja uma atividade prazerosa e atraente para a criança, também impõe desafios, exigindo que ela siga regras e controle seus impulsos. Segundo Vygotsky (1998, p. 130), “a sujeição a regras e a renúncia à ação impulsiva constitui o caminho para o prazer do brinquedo”³. Essa combinação de liberdade e disciplina, onde a diversão está atrelada à observância das regras, faz do jogo um meio eficaz de promover tanto o prazer quanto o aprendizado. Para Vygotsky (1998), o jogo desempenha, portanto, um papel vital na formação da criança, auxiliando-a no desenvolvimento de habilidades essenciais para sua vida futura.

Conforme apresentado nessa sessão, de acordo com as contribuições de Huizinga (2007), Caillois (1990), Brougère (1998) e Vygotsky (1988; 1998), o jogo se revela um recurso pedagógico essencial no contexto das aulas de Educação Física, promovendo o desenvolvimento integral dos alunos. Huizinga (2007), por exemplo, considera o jogo também

³ Devido a alguns equívocos em traduções das obras de Lev Sememnovich Vygotsky do Russo para a Língua Portuguesa, o termo “brinquedo” aqui não se refere ao objeto utilizado pelas crianças ao brincar (como os carrinhos, bonecas, etc), mas sim à ação de brincar. O mesmo princípio se atribui à grafia de seu sobrenome, em que são encontrados, em várias traduções, de formas diferentes: Vygotsky, Vigostki, ou ainda, Vigotskii.

como uma atividade cultural que, além de proporcionar entretenimento, educa e socializa, desempenhando um papel fundamental na formação de competências sociais e culturais.

Caillois (1990) complementa essa visão ao enfatizar que o jogo, com suas regras e liberdade, simultaneamente disciplina e liberta, refletindo tanto a ordem quanto a criatividade que moldam o comportamento humano. Brougère (1998) também destaca o potencial do jogo para tornar o aprendizado mais acessível e menos exaustivo, permitindo que as crianças recuperem energias e enfrentem desafios de forma lúdica.

Já Vygotsky (1988; 1998) acrescenta que o jogo é um espaço onde a criança amplia suas capacidades cognitivas e sociais, criando uma zona de desenvolvimento proximal que impulsiona seu crescimento. Dessa forma, o jogo nas aulas de Educação Física vai além da simples recreação, funcionando como uma prática pedagógica poderosa que, ao equilibrar aprendizado e prazer, prepara os alunos para a vida em sociedade, desenvolvendo habilidades físicas, emocionais e cognitivas de maneira integrada e envolvente.

3.2 OS JOGOS COOPERATIVOS COMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA A AUTONOMIA E HUMANIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A escolha dos Jogos Cooperativos (JC) como objeto dessa pesquisa está fundamentada nos resultados encontrados em estudos realizados já e apresentados na sessão anterior, apresentados sob a perspectiva da TAD, que destaca a importância da autonomia, competência e relacionamento nas experiências humanas.

Os JC, ao valorizarem a cooperação e a interação positiva entre os participantes, alinham-se perfeitamente com os princípios da referida teoria, promovendo um ambiente onde os indivíduos sentem-se motivados de forma intrínseca a participar e contribuir para o sucesso coletivos, Fraguela- Vale *et al* (2020) sugere a utilização dos JC na busca por resultados melhores em relação ao aumento da motivação intrínseca dos alunos nas aulas de Educação Física.

Os JC emergem como uma alternativa crítica à cultura competitiva que permeia a educação e a sociedade. Como ressalta Orlick (1989),

(...) em nossa própria cultura somos sitiados pela competição. Recompensamos os vencedores e rejeitamos os perdedores. Nosso sistema educacional é baseado na competição. Não ensinamos nossas crianças a amarem o aprendizado; nós ensinamos a se esforçarem para conseguir notas altas. Não ensinamos as crianças a amarem os esportes; nós ensinamos a vencer jogos (Orlick, 1989, p. 19).

Essa ênfase na competição, conforme já apontado aqui, muitas vezes marginaliza

os alunos que não possuem habilidades necessárias para se destacar nos jogos tradicionais competitivos, os quais são herança de uma abordagem esportivista que privilegia os mais aptos, especialmente nos esportes convencionais, indo no caminho contrário ao sugerido pela TAD e podendo ser fator decisivo para a diminuição da motivação dos alunos em participar das aulas durante sua trajetória escolar.

Ainda de acordo com Orlick (1989), os valores transmitidos durante jogos e brincadeiras vivenciados na infância, têm influência determinante no desenvolvimento dos padrões de comportamento apresentados pelo indivíduo no decorrer da sua vida. Orlick (1989, p.123.) afirma que “o objetivo primordial dos jogos cooperativos é criar oportunidades para o aprendizado cooperativo e a interação cooperativa prazerosa”.

Sempre que falamos sobre jogos cooperativos é inevitável a comparação com a questão da competição, pois de acordo com Brotto (1999), o senso comum costuma conceituar jogo como competição quando na verdade, de acordo com o autor,

Competição e Cooperação, são processos sociais e valores humanos presentes no Jogo, no Esporte e na Vida. São características que se manifestam no contexto da existência humana e da vida em geral. Porém, não representam, nem definem e muito menos substituem, a natureza do Jogo, do Esporte e da Vida (Brotto, 1999, p. 34).

Segundo Brotto (1999), as situações que envolvem a Competição e a Cooperação possuem características bem específicas, como demonstradas pelo Quadro 1.

Quadro 1 - Caracterização da “Situação Cooperativa” e da “Situação Competitiva”

SITUAÇÃO COOPERATIVA	SITUAÇÃO COMPETITIVA
Percebem que o atingimento dos seus objetivos, é em parte, consequência da ação dos outros membros.	Percebem que o atingimento dos seus objetivos, é incompatível com a obtenção dos objetivos dos demais.
São mais sensíveis as solicitações dos outros.	São menos sensíveis as solicitações dos outros.
Ajudam-se mutuamente com frequência.	Ajudam-se mutuamente com menor frequência.
Há maior homogeneidade na quantidade de contribuições e participações.	Há menor homogeneidade na quantidade de contribuições e participações.
A produtividade em termos qualitativos é maior.	A produtividade em termos qualitativos é menor.
A especialização de atividades é maior.	A especialização de atividades é menor.

Fonte: Elaborado pelo autor, baseado em Brotto (1999, p.36.)

Para Brotto (1999), apesar de serem processos distintos, a linha que os separa é tênue, sendo possível em algumas vezes encontrar um intercâmbio de características entre eles.

Em algumas ocasiões, é possível vislumbrar situações de “cooperação-competitiva e em outras competição cooperativa” (Brotto, 1999, p.36).

Outro paradigma que surge ao falarmos sobre Competição e Cooperação, é o questionamento sobre o dever da escola em preparar indivíduos para a vida em sociedade. Se vivemos em uma sociedade capitalista e altamente competitiva, é possível preparar estes indivíduos com jogos pautados na cooperação? Neste sentido (Brotto, 1999) e Orlick (1989) defendem que os jogos cooperativos tem função fundamental na construção, ou até mesmo da transformação em sociedade mais justa e fraterna.

Realmente compartilho com essa visão. Não sou contra a Competição, mas sou francamente a favor da Cooperação. E adoto esta posição, não porque Cooperação é boa e Competição é ruim. Mas, porque acredito que Cooperação é mais adequada e mais necessária, e não apenas para este momento, mas para os próximos tempos e para as gerações que virão. Desmistificar a competição e ritualizar a cooperação, pode nos ajudar enxergar com novos olhos as velhas paisagens. E desse modo, quem sabe, possamos descobrir novas passagens e sacar um jeito diferente de praticar o Jogo da Vida (Brotto, 1999, p. 41 e 42).

Levando em considerção que este trabalho tem a TAD como base de observação e a mesma defende que a satisfação das NPB como a autonomia, competência e senso de pertencimento, levam ao aumento da motivação intrínseca dos indivíduos em realizar algo, os jogos cooperativos se mostram como uma alternativa viável e possivelmente promissora no alcance deste objetivo com os alunos durante as aulas de educação física, visto que, como afirma Orlick,

(...) a cooperação, e não a competição, dentro de um grupo leva à maior coordenação dos esforços, maior diversidade na quantidade de contribuições dos membros, maior atenção aos companheiros, maior produtividade por unidade de tempo, melhor qualidade dos resultados, maior amizade, e a avaliação mais favorável do grupo e de seus resultados ao sentimento mais intenso de apreciação pelos companheiros (Orlick, 1989. p. 24).

Brown (1994, p. 42) critica incisivamente o modelo tradicional de Educação Física, que frequentemente prioriza a competição e acaba beneficiando apenas os alunos com maior aptidão física. “Esse modelo, ao privilegiar os mais habilidosos, pode excluir aqueles que não possuem o mesmo nível de desempenho, criando um ambiente que não favorece o desenvolvimento integral de todos os estudantes”. Bronn (1994) também faz uma analogia ao comparar essa situação com uma aula de ciências, onde apenas os mais capacitados participariam ativamente enquanto os demais apenas observam, evidenciando a inadequação desse enfoque. Por outro lado, os jogos cooperativos surgem como uma alternativa viável, centrada no desenvolvimento das capacidades de todos os alunos, promovendo um ambiente mais inclusivo e estimulante.

A adoção de jogos cooperativos nas aulas de Educação Física permite aos professores criar um espaço de aprendizagem em que a colaboração e a inclusão são mais valorizadas do que a competição. Esses jogos incentivam a participação ativa de todos os estudantes, independentemente de suas habilidades físicas, e promovem o desenvolvimento de competências sociais essenciais, como a comunicação, a empatia e o trabalho em equipe. Assim, os jogos cooperativos se apresentam como uma estratégia pedagógica eficaz, capaz de transformar a dinâmica das aulas de Educação Física, tornando-as mais democráticas e acessíveis para todos os alunos (Brown, 1994).

Contextualizando as críticas de Brown (1994), não se pode negar que a Educação Física escolar no Brasil, tem demonstrado avanços no que diz respeito ao rompimento com a abordagem exclusivamente esportivista e voltada para o desempenho e assemelhando-se ao treinamento esportivo, apesar de estar longe do ideal esperado. Nessa direção, Betti (2018) afirma que:

De qualquer modo, se em todas as escolas e turmas os estudantes aprenderem algo sobre Jogos e Brincadeiras, Esportes, Ginásticas, Lutas, Dança e Práticas corporais de aventura, será um avanço enorme face ao *laissez-faire*, ao rola bola e a "esportivização" ainda tão presentes na Educação Física escolar brasileira (Betti, 2018, p. 173).

Diante do que foi encontrado por esta pesquisa até o momento, em respeito à Competição e Cooperação os estudos de Orlick (1989), Brotto (1999) e Brown (1994) nos levam a refletir sobre o papel da Educação Física escolar no desenvolvimento de habilidades sociais imprescindíveis para a convivência humana. Dito isso os JC, por trazerem em sua essência a necessidade da participação síncrona e harmônica de todos os componentes de um determinado grupo para que se possa atingir o resultado almejado, de fato se mostram como alternativa excepcional para tornar a educação física efetiva na formação plena dos alunos.

Não se trata de acabar com o ensino de esportes ou com a utilização de jogos competitivos durante as aulas, mas sim em diminuir o incentivo a individualidade durante os jogos e promover a consciência de bem comum sobrepondo o benefício individual dos alunos durante as aulas, que muitas vezes é estimulada pela valorização exacerbada da vitória e enaltecimento individual.

Neste cenário os autores apontam os JC como um recurso promissor na busca por estes objetivos, em especial pela forma com que os jogos e esportes muitas vezes são trabalhados na escola, replicando o tratamento dado as grandes mídias, onde valoriza-se sempre o vencedor, e na maioria das vezes enaltecendo apenas um atleta, como o herói da equipe, ou como o vilão, quando o resultado atingido não é o almejado (Betti, 2001).

O objetivo dessa discussão não é excluir os esportes da nossa grade curricular, mas abordar o esporte da escola por meio de um esporte inclusivo, acolhedor e que oportunize a prática de todos os alunos, sem foco no alto desempenho e sem exaltar o esporte da mídia na escola, o que será discutido mais detalhadamente na próxima sessão, em que serão trazidos os dados coletados com os participantes dessa pesquisa.

Antes, serão apresentados a caracterização da pesquisa, da amostra e das técnicas utilizadas. Após essa apresentação inicial, serão trazidos os dados coletados com os participantes da pesquisa, sendo a discussão realizada na sessão seguinte.

4 PERCURSO METODOLÓGICO: CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA E DADOS SOBRE O USO DOS JOGOS COOPERATIVOS E A TAD NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A metodologia desta pesquisa caracteriza-se como de abordagem mista, combinando elementos quantitativos e qualitativos, com técnicas de coleta de dados como questionários, diário de bordo e intervenções, seguindo rigorosamente os preceitos éticos estabelecidos. De acordo com Dal-Farra e Lopes (2013), as pesquisas de métodos mistos integram características de abordagens qualitativas e quantitativas, como o uso de questionários, descrições, análises estatísticas e textuais. Essa metodologia tem ganhado visibilidade crescente nos últimos anos devido à sua capacidade de proporcionar uma visão mais abrangente e rica do objeto de estudo. No entanto, apresenta limitações importantes.

Entre as principais limitações, está a complexidade inerente à integração de dois paradigmas distintos, que exige um planejamento detalhado e habilidades metodológicas avançadas por parte do pesquisador. Além disso, a análise de dados pode se tornar um desafio significativo, especialmente ao combinar informações qualitativas com dados estatísticos, o que demanda ferramentas específicas e critérios claros para interpretação.

Outra limitação destacada é o maior tempo e custo associados à condução de estudos mistos, devido à necessidade de executar diferentes etapas de coleta e análise de dados. Por fim, a ausência de consenso entre pesquisadores sobre como integrar e validar os resultados de maneira equilibrada pode impactar a confiabilidade e a aplicabilidade dos achados (Dal-Farra; Lopes, 2013).

Partindo disso, iniciaremos a caracterização pela pesquisa de abordagem quantitativa, em que Prodanov e Freitas (2013) classificam esse tipo de pesquisa como aquelas que podem ser quantificáveis, ou que podem ser traduzidas e classificadas por números e quantidades. São pesquisas que adotam técnicas estatísticas como porcentagem, cálculos médios, de desvio-padrão, de coeficientes, entre outras.

É comum também que pesquisas desse tipo se utilizem de tabulações de dados advindos de questionários, gráficos e tabelas, sendo os dados analíticos, descrevendo hipóteses e interações entre variáveis. Segundo Prodanov e Freitas (2013), é bastante comum que muitos pesquisadores não diferenciem as abordagens qualitativa e quantitativa, por considerarem que as pesquisas quantitativas sejam também qualitativas, já que ambas se baseiam em análises de fenômenos.

Já segundo Gil (2002) as pesquisas quantitativas possuem as análises mais

simplificadas, visto que o uso da estatística, de *softwares* e de instrumentos padronizados (como os questionários e formulários, por exemplo) deixam o processo de análise dos dados mais objetivo.

Com relação à pesquisa de abordagem qualitativa, seu surgimento ocorreu em um contexto em que temas relacionados à Educação passaram a ter destaque nas ciências sociais. Por muito tempo, mais precisamente até a metade do século XX, a Educação e suas instituições, especialmente a escola, foram praticamente ignoradas pelas pesquisas acadêmicas e sociais, e a coleta de dados era realizada com medições quantitativas. Somente a partir da década de 1950 é que os pesquisadores das ciências sociais reconheceram a escola como um *locus* em potencial para que pesquisas acadêmicas pudessem ser realizadas (Esteban, 2010).

Sobre uma possível conceituação a respeito do que é uma “pesquisa qualitativa”, Angrosino (2009) menciona ser essa uma tarefa complicada, pois é difícil encontrar um consenso ou uma definição única, já que esse tipo de pesquisa trata de questões diversas e que utiliza abordagens múltiplas como a análise de experiências pessoais ou grupais, a observação de interações e a investigação e análise documental. Tudo isso acontece como objetivo de saber como as pessoas constroem o mundo a sua volta, qual a importância dos acontecimentos sociais e o que tem sentido para elas.

Já Esteban (2010) compreende que as pesquisas qualitativa buscam uma compreensão detalhada de análise do processo de um determinado fenômeno na realidade em que ele acontece. Trata-se de uma pesquisa que não está preocupada com a quantidade de uma análise, como é o caso das pesquisas do tipo quantitativas, por exemplo, cujo referencial pode ser importante.

Para compreender como os jogos cooperativos influenciam na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física, à luz da TAD, serão usadas como principais técnicas os Questionários, o Diário de Bordo⁴, e a Intervenção.

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA E PRECEITOS ÉTICOS

⁴ O diário de bordo foi utilizado neste estudo como instrumento de coleta de dados qualitativos por sua capacidade de registrar de forma detalhada e contínua as interações, percepções e reflexões do pesquisador no decorrer da intervenção. Segundo o manual, o diário de bordo permite o registro sistemático de falas, comportamentos, dinâmicas sociais e impressões pessoais, possibilitando uma compreensão aprofundada dos fenômenos estudados em seu contexto real (Falkembach, 1987). Além disso, o diário de bordo facilitou a análise interpretativa ao fornecer dados ricos e contextualizados que refletem as particularidades do ambiente e das relações sociais observadas. Essa técnica é especialmente adequada para pesquisas qualitativas em Educação Física, pois captura nuances do envolvimento dos participantes nas atividades, oferecendo subsídios para avaliar o impacto da intervenção na motivação dos alunos, contextualizando e qualificando os dados coletados através dos questionários aplicados durante o estudo.

A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada no município de Álvares Machado, no interior do estado de São Paulo. Essa cidade, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), possui aproximadamente 27 mil habitantes, situando-se na região oeste do estado. A escola conta com 379 alunos matriculados no Ensino Médio, e recebe estudantes provenientes da Rede Municipal de Ensino, que é responsável pela educação infantil e pelo Ensino Fundamental, tanto dos anos iniciais quanto dos anos finais.

A amostra deste estudo foi composta por 103 alunos, todos matriculados no 1º ano do Ensino Médio, divididos em 3 turmas, A, B e C, compostas da seguinte forma: Turma A, 34 alunos, 15 do sexo masculino e 19 do sexo feminino; Turma B, 35 alunos, 18 do sexo feminino e 17 do sexo masculino; Turma C, 34 alunos, 16 do sexo masculino e 18 do sexo feminino. Esses alunos foram selecionados por participarem de duas aulas semanais de Educação Física, cada uma com duração de 45 minutos, conforme estabelecido pela grade curricular do Currículo Paulista. Durante as aulas são trabalhados temas estabelecidos pela Secretaria Estadual de Educação do Estado de São Paulo.

Os critérios de inclusão foram: a) ser aluno/aluna da turma escolhida; b) estar matriculado/matriculada e frequentando as aulas na disciplina de Educação Física no Ensino Médio; c) estar autorizados/autorizadas pelos pais e/ou responsáveis a participar do estudo; d) concordar em participar voluntariamente da pesquisa realizada. Os critérios de exclusão foram: a) não participar das aulas da intervenção; b) possíveis limitações que impessam o aluno de responder os questionários.

Os participantes possuem uma vivência regular do componente curricular de Educação Física, o que os torna sujeitos ideais para investigar os efeitos de uma intervenção com jogos cooperativos na motivação intrínseca e extrínseca. Ao observar a participação e engajamento desses alunos nas atividades propostas, buscou-se compreender como as práticas cooperativas podem contribuir para a motivação dos alunos durante as aulas, respeitando o contexto escolar e as especificidades desse grupo.

Sobre os preceitos éticos dessa pesquisa, o “Conselho Nacional de Ética e Pesquisa” - CONEP, por meio das Resoluções de nº 466/2012 (Brasil, 2012) que trata de estudos científicos envolvendo a saúde e de nº 510/2016 (Brasil, 2016) que regulamenta as pesquisas de natureza social, histórica e cultural mencionam que, qualquer tipo de pesquisa envolvendo seres humanos, por mais simples que ela possa parecer, necessita ser apreciada e aprovada por um “Comitê de Ética e Pesquisa” - CEP da instituição em que a pesquisa e/ou pesquisador responsável mantém vínculo.

O presente estudo foi submetido ao CEP da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP para sua apreciação e aprovação ética *antes* de iniciar o processo de coleta dos dados, com o número do CAAE 76041123.2.0000.5402.

Isso se fez necessário, pois o CEP analisa a metodologia da pesquisa, verifica os procedimentos que serão utilizados (como roteiros de entrevistas, perguntas de questionários) entre outras informações relevantes de forma a garantir o sigilo e a proteção do participante da pesquisa (Brasil, 2017). Então, o passo-a-passo dos preceitos éticos dessa pesquisa foram os seguintes:

- ✓ Realização do pedido de autorização à Secretaria Municipal de Educação do município escolhido para a realização da pesquisa.
- ✓ Após autorização do responsável pela Educação pública do referido município, foi pedida autorização à diretora da unidade escolar escolhida para esse estudo.
- ✓ Submissão do projeto ao processo de aprovação pelo “Comitê de Ética em Pesquisa” - CEP da Faculdade de Ciências e Tecnologia - FCT da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP. Somente após esses procedimentos foi iniciada a Coleta dos Dados *in locus*.
- ✓ Realização, em data previamente combinada com a direção da escola, um contato com os pais dos alunos participantes para explicar os objetivos da pesquisa, realizar a leitura do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE, tirar dúvidas e disponibilizar outras informações relevantes.
- ✓ Com relação ao “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE: esclareceu-se nesse momento os itens relacionados aos riscos e benefícios, ao sigilo e confidencialidade de participação na pesquisa, à participação voluntária, à recusa ou desistência em consentir na participação do aluno na pesquisa que pode ocorrer a qualquer momento (inclusive enquanto a pesquisa já estiver em andamento) e a importância em não assinar o TCLE se tiver alguma dúvida sobre o processo de pesquisa.
- ✓ Realização do contato com os alunos que participaram do estudo para explicar os objetivos da pesquisa, realizar a leitura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido - TALE, tirar dúvidas e disponibilizar outras informações relevantes.
- ✓ Com relação ao “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” - TALE: esclareceu-se nesse momento aos alunos sobre a importância deles concordarem em participar, de a participação ser voluntária, em poder recusar ou desistir em

participar da pesquisa a qualquer momento (inclusive enquanto a pesquisa já estiver em andamento) e a importância em não assinar o TALE se tiver alguma dúvida sobre o processo de pesquisa.

- ✓ Início da Coleta dos Dados segundo as técnicas escolhidas (Questionário; Intervenção; Questionário).
- ✓ Tabulação e realização da análise interpretativa das respostas dos questionários.
- ✓ Interpretação dos dados obtidos por meios das técnicas utilizadas à luz do referencial teórico estudado (triangulação dos dados).
- ✓ Escrita do relatório com as conclusões sobre o estudo.
- ✓ Aplicação da devolutiva da pesquisa aos participantes por meio do produto final (E-book com a descrição detalhada das intervenções, sugestões de materiais e possíveis adaptações e alinhamento dos as competências, habilidades e objetivos educacionais).
- ✓ Publicação dos resultados em congressos, simpósios, colóquios e submeter o trabalho para avaliação em periódico científico.

Sobre o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” - TCLE: trata-se de um documento importante em que foram realizados muitos esclarecimentos aos pais e responsáveis pelos alunos participantes da pesquisa, como o contato dos pesquisadores responsáveis, a descrição da natureza da pesquisa, dos riscos e benefícios, do tipo de envolvimento detalhado do participante na pesquisa, sobre as técnicas que serão utilizadas (no caso dessa pesquisa, especialmente o questionário), a confidencialidade, entre outros itens importantes.

Foi um momento em que se deixou claro aos pais e responsáveis que eles não serão obrigados a autorizar a participação do(a) aluno(a) na pesquisa. Além disso, foi esclarecido também que eles não sofreriam nenhum tipo de vantagem, discriminação ou represália por participar ou não da pesquisa, sendo que a participação ou não, em nada iria interferir no processo pedagógico, ou seja, no que diz respeito às Notas e Médias finais da disciplina.

Foi mencionado também que a participação era voluntária, não poderia trazer ônus ou benefícios aos participantes, sendo possível que os pais ou responsáveis pudessem desistir de autorizar a participação do(a) aluno(a) a qualquer momento e em qualquer etapa em que a pesquisa se encontrar. Os pais ou responsáveis que autorizaram a participação dos(as) alunos(as) receberam uma cópia do TCLE imediatamente após assinarem o Termo.

Qualquer tipo de mudança metodológica ou de objetivos deste projeto de pesquisa

após a aprovação do CEP seria comunicada por meio de Emenda e aguardaria sua aprovação para o prosseguimento da pesquisa.

4.2 A COLETA DE DADOS (QUESTIONÁRIO INICIAL)

A coleta dos dados desta pesquisa se deu por meio de dois instrumentos, um questionário, e um diário de bordo de forma a permitir que os dados coletados pudessem ser analisados e comparados, permitindo a compreensão dos resultados esperados pelos objetivos do estudo.

Os questionários fazem parte de uma técnica em que se usam questões cujos participantes opinam a respeito de crenças, conhecimentos, comportamentos, valores, interesses e outros fenômenos. Em sua grande maioria são propostos de forma escrita e tem o objetivo básico de traduzir as percepções de um grupo sobre algumas questões específicas (Gil, 2002).

As respostas são interpretadas partindo da hipótese que foi construída durante o planejamento da pesquisa, no entanto, podem surgir outros questionamentos não pensados *a priori* pelo estudo, especialmente se o questionário obtiver questões abertas, em que o participante pode explicar de forma mais livre o que pensa (Gil, 2002).

O questionário possui uma linguagem simples, para que o participante responda de forma direta. Deve ser objetivo, limitado em extensão, e estar acompanhado de instruções que facilitem a compreensão dos objetivos e propósitos de sua aplicação (Prodanov; Freitas, 2013).

Para a coleta de dados inicial, foi utilizado um questionário (Anexo 3) baseado em Kobal (1996) objetivando a identificação da motivação intrínseca e extrínseca nas aulas de Educação Física, composto de 3 questões fechadas, com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes a motivação intrínseca e 16 referentes à motivação extrínseca, conforme detalhado abaixo. Cada afirmação foi respondida através de uma escala *likert* com cinco níveis de resposta, onde 1 representa “discordo totalmente” e 5 representa “concordo totalmente”.

A seguir, segue uma tabela para melhor ilustrar as perguntas realizadas aos participantes pelo Questionário 1. As perguntas de número 1 a 16 são referentes a motivação extrínseca, enquanto os números 17 a 32 são sobre a motivação intrínseca. Essa tabela auxiliará a visualização dos gráficos usados para a análise.

Tabela 1 - Afirmações dos questionários e sua numeração para análise

Número	Afirmação	Tipo de Motivação
Questão 1 - Participo das Aulas de Educação Física porque:		
1	Faz parte do Currículo da escola.	Motivação extrínseca
17	Gosto de atividades físicas.	Motivação intrínseca
2	Estou com meus amigos.	Motivação extrínseca
18	As aulas me dão prazer.	Motivação intrínseca
19	Gosto de aprender novas habilidades.	Motivação intrínseca
20	Acho importante aumentar meus conhecimentos sobre esportes e outros conteúdos.	Motivação intrínseca
3	Meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas.	Motivação extrínseca
4	Preciso tirar boas notas.	Motivação extrínseca
21	Sinto-me saudável com as aulas.	Motivação intrínseca
Questão 2 - Eu gosto das aulas de Educação Física quando:		
22	Aprendo uma nova habilidade.	Motivação intrínseca
5	Esqueço das outras aulas.	Motivação extrínseca
23	Dedico-me ao máximo à atividade.	Motivação intrínseca
6	O professor e/ou meus colegas reconhecem minha atuação.	Motivação extrínseca
24	Compreendo os benefícios das atividades propostas.	Motivação intrínseca
25	As atividades me dão prazer.	Motivação intrínseca
7	Sinto-me integrado ao grupo.	Motivação extrínseca
26	O que eu aprendo me faz querer praticar mais.	Motivação intrínseca
27	Movimento meu corpo.	Motivação intrínseca
8	Minhas opiniões são aceitas.	Motivação extrínseca
9	Saio-me melhor que meus colegas.	Motivação extrínseca
Questão 3 - Não gosto das aulas de Educação Física quando:		
28	Não consigo realizar bem as atividades.	Motivação intrínseca

Número	Afirmação	Tipo de Motivação
10	Não me sinto integrado ao grupo.	Motivação extrínseca
11	Não simpatizo com o professor.	Motivação extrínseca
12	O professor compara o meu rendimento com o de outros.	Motivação extrínseca
29	Não sinto prazer na atividade proposta.	Motivação intrínseca
13	Meus colegas zombam das minhas falhas.	Motivação extrínseca
14	Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros.	Motivação extrínseca
30	Quase não tenho oportunidade de jogar.	Motivação intrínseca
15	Tiro nota ou conceito baixo.	Motivação extrínseca
16	Minhas falhas fazem parecer que eu não seja bom para o professor.	Motivação extrínseca
31	Exercito pouco o meu corpo.	Motivação intrínseca
32	Não há tempo para praticar tudo o que gostaria.	Motivação intrínseca

Fonte: Elaborado pelo autor baseado nas respostas do Questionário 1

4.3 ANÁLISE DOS DADOS PRÉ INTERVENÇÃO

Os softwares utilizados para o desenvolvimento dessa análise foi o R-4.3.3, principal linguagem de programação para estatísticos e o RStudio Versão 023.12.1+402. Foram calculadas as médias das respostas coletadas para cada pergunta fechada e a partir das análise gerados gráficos que permitiram a comparação entre os índices de motivação intrínseca e extrínseca apresentados pelos alunos. As perguntas de número 1 a 16 são referentes a motivação extrínseca, enquanto os números 17 a 32 são sobre a motivação intrínseca. A tabela 1 foi utilizada para melhor visualizar e compreender os gráficos da análise.

A média se constitui como a razão entre a soma do valor das observações e o número total delas, dada pela fórmula:

$$\bar{X} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i}{n}$$

Com:

- $i = 1, 2, \dots, n$
- n = número total de observações

Esta análise tem como objetivo analisar as perguntas e as motivações, sendo elas extrínsecas e intrínsecas. Para realizar este estudo, utiliza-se todas as perguntas do questionário, sendo divididas em seus respectivos grupos. Dessa forma, os gráficos 1, 2, 3 e 4 ilustram as respostas referentes às motivações intrínsecas e extrínsecas relacionadas a cada questão e suas afirmações, conforme a descrição do Quadro 2.

Quadro 2 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos”

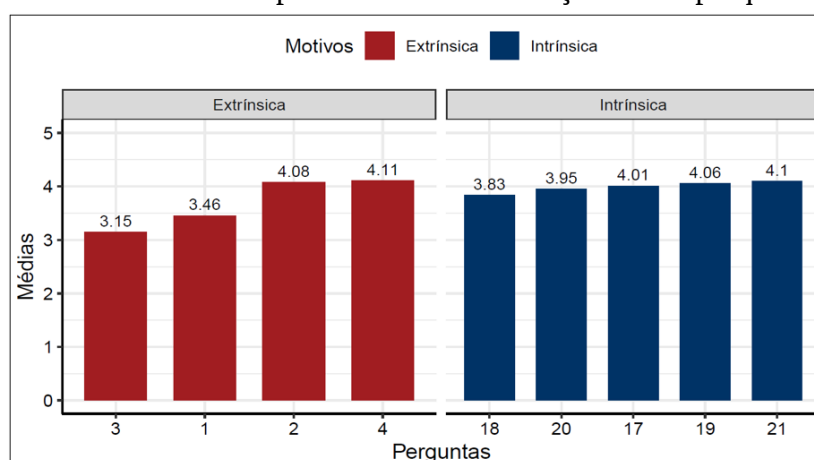
Estatística	Motivos Extrínsecos	Motivos Intrínsecos
Média	3,48	3,65
Desvio Padrão	1,22	1,11
Variância	1,49	1,23
Mínimo	1,00	1,00
1º Quartil	3,00	3,00
Mediana	4,00	4,00
3º Quartil	4,00	5,00
Máximo	5,00	5,00

Fonte: elaborado pelo autor

A análise das respostas do questionário, com base na TAD de Deci e Ryan (1985), permite compreender melhor as motivações intrínsecas e extrínsecas dos alunos nas aulas de Educação Física, além de oferecer pistas sobre as razões para a baixa participação em atividades práticas.

A TAD identifica três NPB que influenciam a motivação humana: autonomia, competência e relacionamento. Quando essas necessidades são atendidas, a motivação intrínseca é fortalecida, o que leva a um maior envolvimento e satisfação com a atividade.

Gráfico 1 - Participo das aulas de Educação Física porquê?



Fonte: elaborado pelo autor.

Durante a aplicação do questionário, alunos que não apresentam participação assídua nas aulas de Educação Física foram igualmente incentivados a responder ao questionário, com a proposta de reflexão sobre quais afirmações, dentro da escala oferecida, poderiam motivá-los a participar das atividades. Dessa forma, a coleta de dados buscou compreender os fatores que influenciam tanto os alunos engajados quanto aqueles que tendem a evitar a prática, permitindo uma visão mais abrangente dos elementos motivacionais presentes.

A análise das respostas apresentadas na primeira questão evidencia uma contradição significativa entre os altos índices de motivação intrínseca e a baixa participação nas aulas de Educação Física, mostrando que apesar de muitas aulas considerarem os benefícios e o prazer de participar das atividades, há fatores que podem estar inibindo sua participação eficaz.

É possível observar que a afirmação relacionada ao prazer nas atividades físicas obteve uma média relativamente alta (4,01), demonstrando que, em geral, os alunos apreciam as atividades físicas. Da mesma forma, o desejo de aprender novas habilidades também apresentou uma média elevada (4,06), o que reforça a ideia de que os estudantes estão abertos a adquirir novos conhecimentos e desenvolver suas competências físicas. Além disso, a afirmação relacionada à sensação de saúde ("sinto-me saudável com as aulas") também obteve uma média elevada (4,01), demonstrando que os alunos percebem um benefício direto em termos de bem-estar físico ao participar das aulas.

No entanto, mesmo com essa alta motivação intrínseca, que está associada a fatores internos como o prazer e a busca por habilidades, há um contraste com a efetiva participação dos alunos. Essa contradição pode ser explicada pela presença de elementos extrínsecos que, embora não tenham médias tão baixas, como a percepção de que as aulas fazem parte do currículo escolar (3,46), que pode sugerir falta de autonomia por parte dos alunos em realizar a atividade proposta, ou a comparação com o rendimento dos colegas (3,15), pode estar criando um ambiente que desestimule alguns estudantes.

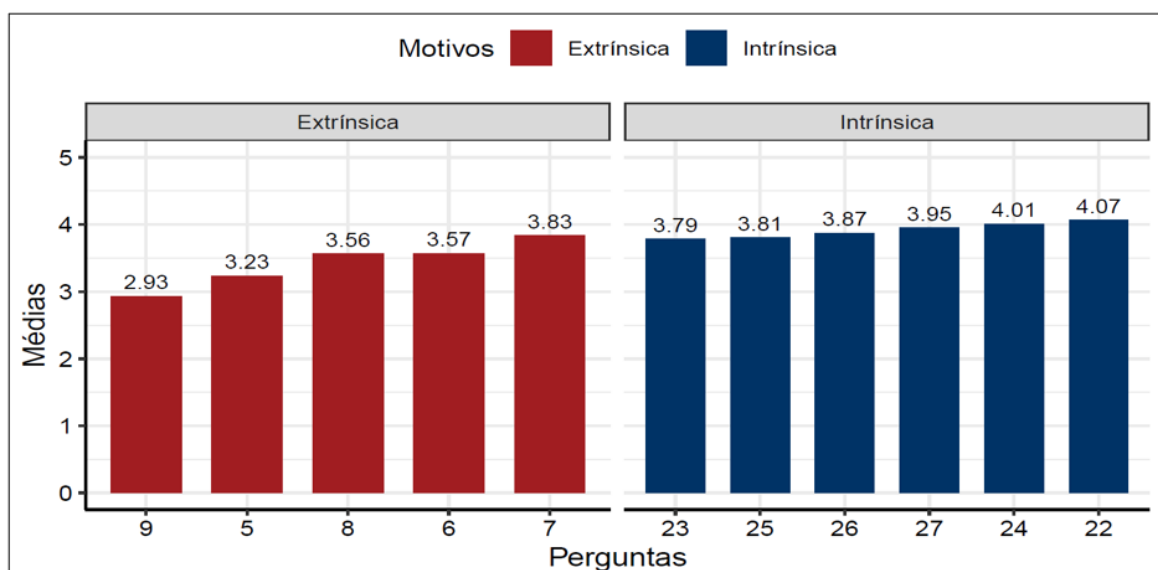
Quando os alunos percebem que seu desempenho pode ser comparado ao dos outros ou quando há uma ênfase na necessidade de boas notas (4,11), isso pode gerar ansiedade ou medo de fracasso, fatores que diminuem a participação ativa, mesmo nos alunos que demonstram motivação intrínseca. Além disso, o fato de os alunos se sentirem bem ao estar com amigos (4,08) também sugere que o ambiente social é um fator relevante para a

participação. Contudo, o simples fato de estar em um grupo de amigos não parece ser suficiente para que todos participem ativamente das atividades. Isso pode indicar que, apesar de você se sentir confortável em um ambiente social, fatores como a comparação de desempenho e a pressão por resultados podem sobrepor a vontade de se envolver fisicamente.

A discrepância entre as altas médias nas respostas relacionada à motivação intrínseca e a baixa participação nas aulas pode ser atribuída também a questões relacionadas à estrutura das aulas de Educação Física. Se o ambiente for competitivo ou houver pouca autonomia e espaço para os alunos tomarem decisões sobre como participar, isso pode prejudicar a motivação dos estudantes. De acordo com a TAD, a falta de suporte à autonomia pode inibir a motivação intrínseca, e isso pode ser um fator relevante a ser considerado nas aulas de Educação Física. Alunos que desejam participar das atividades por prazer ou para melhorar suas habilidades podem acabar se afastando caso as aulas estejam muito focadas em resultados ou se sentirem que não têm controle sobre sua própria participação.

Dessa forma, mesmo com indicadores de motivação intrínseca relativamente altos, fatores contextuais e sociais, como a pressão por desempenho, a necessidade de notas e a competição com os colegas, podem atuar com um papel significativo em relação à baixa participação dos alunos. Esse contraste entre a percepção positiva das aulas e a participação efetiva reforça a importância de criar um ambiente de aprendizado mais inclusivo e menos competitivo, onde os alunos possam se sentir motivados e seguros para se engajarem plenamente nas atividades físicas, e que poderá ser observado pelos dados contidos no gráfico a seguir.

Gráfico 2 - Gosto das Aulas de Educação Física quando:



Fonte: Elaborado pelo autor

A análise das respostas da segunda questão, *"Eu gosto das aulas de Educação Física quando:"*, revela novamente um contraste entre altos índices de motivação intrínseca e a baixa participação efetiva dos alunos durante as aulas, semelhante ao que foi apresentado na primeira questão. Em ambos, os alunos demonstram altas médias para afirmações relacionadas à motivação intrínseca e os benefícios das atividades físicas, como aprender novas habilidades (4,07) e compreendem os benefícios das atividades (4,01), mas apresentam uma baixa participação prática, proporcionando uma desconexão entre a motivação percebida e a execução.

Ao traçar paralelos entre as duas análises, observe-se que as respostas denotam que os alunos afirmam que as atividades proporcionam prazer ("as aulas me dão prazer" 3,81 e "sinto-me saudável com as aulas" 4,01) e valorizam o aprendizado envolvido, como visto em "gosto de aprender novas habilidades" (4,06) na questão anterior. Contudo, aspectos relacionados ao ambiente social e à dinâmica do grupo, como o sentimento de integração (3,83) e o reconhecimento social (3,57), aparentam não estar sendo contemplados durante as aulas, pois as respostas demonstram que estes fatores são de grande importância para que os mesmos gostem das aulas de Educação Física. Estas respostas demonstram que o ambiente vivenciado durante as aulas, em especial ao que diz respeito ao relacionamento e o senso de pertencimento dos alunos ao grupo social necessita de adaptações para que possa se tornar mais inclusivo e acolhedor.

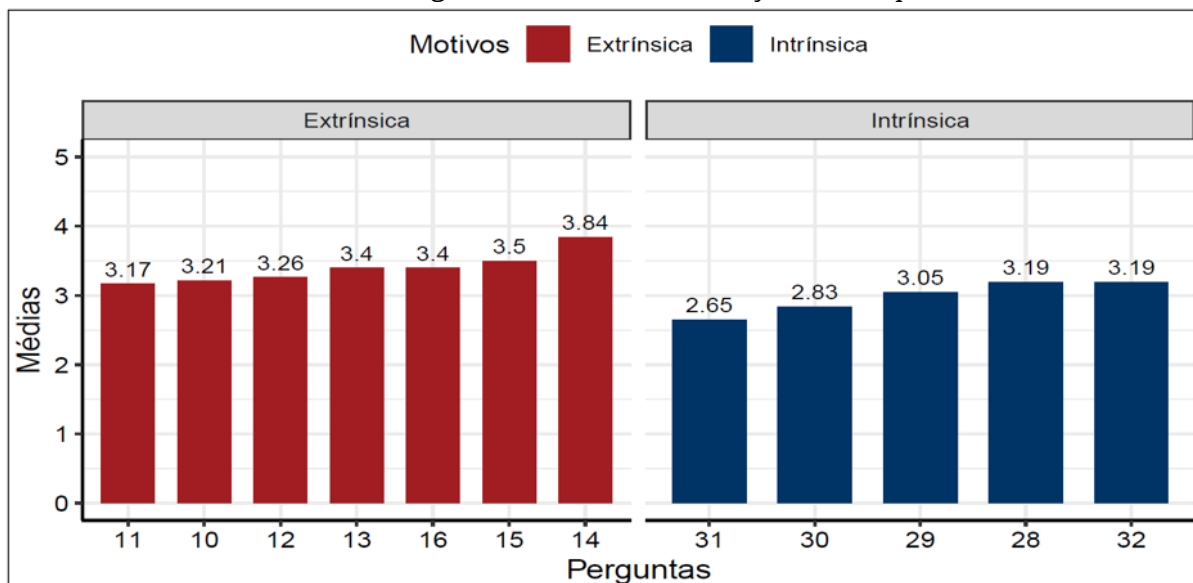
Além disso, a baixa média para "saio-me melhor que meus colegas" (2,93) reforça a ideia de que a competição não é um fator central de motivação, como também observado na primeira questão com a afirmação "meu rendimento é melhor que o de meus colegas" (3,15). Essa ausência de foco na competição indica que os alunos preferem um ambiente mais colaborativo e menos voltado à comparação de desempenho.

Embora os alunos reconheçam os benefícios das atividades físicas e se sintam motivados por razões intrínsecas, as respostas apontam para a existência de uma lacuna entre essa motivação apresentada nas respostas e a participação prática nas aulas. Fatores como a falta de integração social ou o reconhecimento podem estar funcionando como barreiras, impedindo que os alunos participem de forma mais ativa, mesmo quando se identificam com os aspectos positivos das aulas.

Para promover uma participação mais engajada, é necessário trabalhar para melhorar o senso de pertencimento e fortalecer as relações interpessoais, conforme indicado pela TAD, que destaca a importância da satisfação das necessidades de autonomia, competência e relacionamento para transformar a motivação intrínseca em engajamento.

eficaz. No gráfico a seguir, serão demonstradas as respostas em relação a quais momentos os participantes dessa pesquisa passam a não gostar das aulas de Educação Física.

Gráfico 3 - Não gosto das aulas de Educação Física quando:



Fonte: Elaborado pelo autor

A análise das respostas da terceira questão, "Não gosto das aulas de Educação Física quando:", revela fatores importantes que afetam a baixa participação das aulas, especialmente nas atividades físicas, apesar de terem apresentado altos índices de motivação intrínseca nas questões acima. O contraste entre a motivação positiva revelada na questão "Participo das aulas de Educação Física porque:" e "Eu gosto das aulas de Educação Física quando:" e os fatores que desencorajam a participação ativa destacam barreiras que precisam ser superadas para envolver os alunos de forma mais eficaz.

Os alunos demonstraram descontentamento quando não realizaram bem as atividades (3,19), o que aponta para uma relação direta entre a competência percebida e a participação nas aulas, além disso o baixo desempenho pode acarretar em situações de comparação e episódios de comentários desagradáveis por parte dos outros alunos, afetando diretamente o senso de pertencimento ao grupo.

Esse resultado sugere que, embora os alunos tenham uma motivação intrínseca alta para aprender novas habilidades (4,07) e para se dedicarem às atividades (3,79), a percepção de fracasso ou dificuldade na realização das tarefas pode levar à desmotivação. Isso é consistente com a TAD, que destaca a importância da competência, e o senso de pertencimento, como NPB para manter ou aumentars a motivação intrínseca. Quando essas competências não são atendidas, os alunos tendem a diminuir ou até mesmo o interesse.

O Senso de pertencimento é evidenciado de forma mais direta quando analisamos as médias relacionadas à falta de integração ao grupo (3,21). Embora a motivação intrínseca para se sentirem integrados seja relativamente alta (3,83), como observado na questão "Eu gosto das aulas de Educação Física quando: sinto-me integrado ao grupo", a falta de pertencimento pode ser um impedimento significativo, ou seja ambas as questões apontam para a relevância do senso de pertencimento em relação a participação dos alunos nas aulas.

A TAD também destaca o senso de pertencimento como um elemento central da motivação, e quando os alunos se sentem excluídos ou zombados por colegas (3,4), isso mina sua vontade de participar, como mostra a alta pontuação de desagrado com relação à zombaria e atitudes competitivas excessivas dos colegas (3,84).

A falta de oportunidade para jogar (2,83) e a percepção de que o professor compara níveis de rendimento dos alunos com o de seus colegas (3,26) também são fatores desmotivadores. A sensação de ser excluído ou de não ter chances de participar de forma significativa nas atividades prejudica a motivação dos alunos, o que é refletido pela baixa pontuação para a afirmação "não sinto prazer na atividade proposta" (3,05). Isso ratifica as informações encontradas nas respostas anteriores, que indicam que os alunos gostam das aulas quando têm a oportunidade de aprender novas habilidades (4,07) e se movimentar (3,95).

Por fim, os fatores extrínsecos, como "não simpatizo com o professor" (3,17) e "tiro nota ou conceito baixo" (3,5), indicam que as pressões externas e a dinâmica de avaliação podem gerar ansiedade e desmotivação. A motivação extrínseca, conforme a TAD, tem menos impacto positivo quando comparada à motivação intrínseca, e, neste caso, o foco em resultados e comparações com os outros cria um ambiente onde a autonomia e a competência não são suficientemente promovidas.

Em suma, a análise demonstra que, embora os alunos apresentem um alto índice de motivação intrínseca, como mostrado nas questões anteriores, fatores relacionados à percepção de competência, integração social e dinâmica de comparação com os colegas influenciam níveis de participação nas aulas. A falta de um ambiente inclusivo, onde a cooperação seja valorizada em detrimento da competição, e a ausência de apoio do professor em incentivos e consideração aos alunos, são barreiras sérias que precisam ser superadas para reverter o cenário de baixa participação nas aulas de Educação Física.

4.4 A INTERVENÇÃO

A intervenção foi composta por 10 aulas, distribuídas em 5 blocos, sendo cada um

deles contendo duas aulas consecutivas de 45 minutos. Em cada bloco, foi introduzido e desenvolvido um jogo cooperativo com os alunos, sendo dado a eles a liberdade de escolher participar ou não, com o intuito de fortalecer a Necessidade Psicológica Básica da autonomia, conforme preconizado pela TAD (TAD). Essa abordagem visa proporcionar aos alunos uma experiência mais inclusiva e menos focada em pressões externas ou na competição, incentivando sua participação de maneira autônoma.

Os critérios para a escolha dos jogos incluíam a necessidade de que o sucesso do jogo dependesse da cooperação entre todos os participantes, minimizando qualquer oportunidade para o individualismo. Além disso, os jogos foram selecionados de forma a apresentar baixa dificuldade de execução, garantindo que qualquer aluno que optasse por participar pudesse desempenhar as tarefas sem grandes desafios, promovendo uma sensação de competência.

Os jogos escolhidos para cada bloco foram: Pega Corrente, Corrente Sem Fim, Centopeia com Bambolê, Lençolbol e Vôlei Infinito. Cada um deles foi cuidadosamente planejado para fomentar o espírito de colaboração entre os alunos. Durante a aplicação das atividades, o professor desempenhou um papel ativo, intervindo de forma positiva ao longo de todo o processo. A cada movimento executado pelos alunos, o professor elogia tanto o desempenho individual quanto o coletivo do grupo, reforçando comportamentos colaborativos e celebrando os esforços realizados. O objetivo desta intervenção foi, acima de tudo, fortalecer a autoestima dos alunos e promover um ambiente de aprendizagem mais encorajador.

Além disso, o professor intensificou a interação entre os alunos, orientando-os a oferecer incentivos e orientações construtivas aos companheiros, em vez de adotarem uma postura de crítica, insultos ou reclamações. Essa abordagem visa criar um clima de respeito mútuo e cooperação, contribuindo para o fortalecimento do senso de pertencimento dos alunos às suas respectivas equipes. Ao focar no apoio mútuo, o objetivo foi cultivar um ambiente em que os alunos se sintam valorizados e parte integrante do grupo, promovendo uma experiência coletiva mais enriquecedoras e inclusivas.

Ao final de cada atividade, os alunos foram convidados a refletir sobre sua participação e questionados sobre o que poderiam fazer para contribuir de forma mais eficaz com o grupo. Esse momento de reflexão foi fundamental para que os alunos pudessem avaliar suas atitudes e comportamentos durante o jogo, percebendo como poderiam melhorar sua cooperação e engajamento nas atividades futuras.

O professor buscou incentivar uma análise crítica sobre a importância da

comunicação e do respeito entre os membros da equipe, destacando como esses fatores são essenciais para que o grupo pudesse agir de forma cada vez mais coordenada e eficaz. Através dessas provocações, o professor procurou desenvolver nos alunos uma consciência mais apurada de seu papel no sucesso coletivo, fortalecendo as relações interpessoais e promovendo uma maior sincronia nas ações do grupo (os blocos de aula serão descritos ainda nessa página, de acordo com o que foi realizado e observado pelo professor).

É necessário reiterar que a condição para a autorização da realização da pesquisa por parte dos responsáveis foi no sentido de que a intervenção não interferisse nos conteúdos estabelecidos pela grade curricular do Currículo Paulista. Isto se torna relevante, pois os blocos da intervenção não foram aplicados em uma sequência direta, pois foi necessário ao professor suspender a intervenção para contemplar os conteúdos estabelecidos pelo referido currículo, em especial os conteúdos oferecidos através do material digital do CMSP - Centro de Mídias do Estado de São Paulo. Devido a isso a intervenção foi realizada de forma não sequencial, em um período de aproximadamente 2 meses.

Aulas 1 e 2 - Pega corrente.

A primeira atividade de intervenção foi o jogo "Pega Corrente". A dinâmica era simples: os alunos se dispersaram pela quadra e um deles se voluntariava como o primeiro pegador. À medida que o pegador encostava em outro aluno, esse deveria juntar-se ao pegador, formando uma corrente de mãos dadas. O objetivo era pegar os demais alunos, e cada nova pessoa que se juntava, a corrente crescia, exigindo sincronia, comunicação e uma estratégia coletiva para definir o próximo alvo. Ao invés de cada pegador tentar pegar os alunos de forma individual, o grupo precisava se comunicar e agir em conjunto para cercar os colegas restantes, tornando o jogo progressivamente mais colaborativo à medida que a corrente se expandia. O jogo só termina quando todos os alunos são pegos, e conforme a corrente aumenta, o desafio passa a ser a coordenação de movimentos, uma vez que cercar os remanescentes pode ser uma tarefa que depende mais de estratégia do que de velocidade.

Durante a aplicação do "Pega Corrente", a participação dos alunos foi positiva. A autonomia foi reforçada logo no início, com a escolha voluntária do primeiro pegador. Alguns alunos demonstraram maior facilidade em cooperar com os colegas para alcançar os objetivos da equipe, enquanto outros inicialmente pretendiam adotar uma abordagem individualista. Entretanto, conforme o jogo avançava e a corrente crescia, ficou evidente que a cooperação era a única maneira eficaz de capturar os jogadores remanescentes, o que fez com que o senso

de equipe prevalecesse. O professor interveio incentivando a comunicação e elogiando cada avanço do grupo, e intermediando os episódios em que os alunos tentavam responsabilizar o companheiro de equipe pelo insucesso de algumas investidas, o que ajudou a fortalecer o pertencimento dos alunos à equipe e o entendimento da importância da colaboração para o sucesso coletivo.

Aulas 3 e 4: Corrida Coletiva

No segundo bloco, foi aplicado o jogo "Corrida Coletiva", que exigia alta cooperação entre os participantes. Neste jogo, os alunos eram comprados em fila indiana, com bambolês presos à altura da cintura, ligando uns aos outros. O objetivo era atravessar a quadra em conjunto, sem que ninguém se soltasse do bambolê e sem romper o ritmo do grupo. Para que o jogo fosse bem sucedido, era essencial que todos caminhassem no mesmo compasso. Qualquer tentativa de correr ou acelerar por parte de um aluno tende prejudicando o ritmo coletivo, uma vez que os solavancos gerados por essa quebra de ritmo desestabilizavam os demais participantes, dificultando o progresso e o cumprimento do objetivo.

A participação foi intensa desde o início, e rapidamente os alunos perceberam a importância da sincronia e da paciência para o sucesso da tarefa. Inicialmente, alguns alunos queriam apressar-se, o que foi resolvido em desequilíbrio e atrapalhou o grupo como um todo. No entanto, com o transcorrer do jogo, os alunos começaram a entender que o sucesso coletivo depende da adaptação ao ritmo dos colegas mais lentos, reforçando a importância da cooperação. O professor elogiava constantemente os esforços do grupo e incentivava a comunicação entre eles, destacando que trabalhar juntos e respeitar as diferenças individuais era essencial para o bom desempenho. Ao final, o grupo conseguiu atravessar o quadrante de forma relativamente coordenada, demonstrando evolução em termos de colaboração e paciência, além de refletir sobre a necessidade de se apoiar mutuamente para alcançar um objetivo comum.

Aulas 5 e 6: Círculo com bambolê

Neste jogo, os alunos formaram um círculo, de mãos dadas, com o objetivo de passar um bambolê ao redor de todo o grupo sem que nenhum deles soltasse as mãos. O bambolê deveria circular de um aluno para o outro, exigindo que todos passassem pelo interior do aro, mantendo uma conexão entre os participantes o tempo todo. A atividade exigia

colaboração, paciência e comunicação, pois a falta de sincronia ou a tentativa de realizar uma tarefa individualmente poderia prejudicar o desempenho de todos.

A adesão ao "Círculo com Bambolê" foi significativa, com os alunos rapidamente percebendo que a única maneira de ter sucesso era ajudar uns aos outros. Nos primeiros momentos, alguns alunos desejaram agir por conta própria, mas logo perceberam que o progresso dependia do esforço coletivo e da coordenação. Com o tempo, o grupo ajustou sua comunicação e seus movimentos, melhorando a eficiência e a agilidade da tarefa. O professor elogiou cada etapa do progresso, reforçando a importância da paciência e da cooperação entre os alunos para o sucesso da equipe.

Aulas 7 e 8: Lençolbol

O "Lençolbol" envolve a utilização de um lençol grande, seguro pelas pontas pelos alunos. O grupo deveria lançar uma bola para o alto com o lençol e, cooperativamente, movimentá-lo para que a bola não caísse no chão. Esse jogo exigia uma coordenação precisa, já que qualquer movimento brusco poderia fazer a bola escapar. Aqui, a comunicação foi novamente essencial para que todos os participantes estivessem sincronizados e conseguissem direcionar o lençol de maneira uniforme.

A princípio, houve algumas dificuldades, pois alguns alunos tentaram controlar o lençol sozinhos, enquanto outros se frustraram com os erros. No entanto, com o incentivo do professor e a prática, o grupo começou a perceber a importância de agir em conjunto, a movimentação síncrona também foi um grande desafio neste jogo. A cada novo lançamento bem sucedido da bola, o professor destacava o trabalho coletivo, reforçando o pertencimento ao grupo e a satisfação de alcançar algo juntos. Com o tempo, os alunos foram ficando mais coordenados e eficazes, alcançando o objetivo com mais frequência.

Aulas 9 e 10 : Vôlei Infinito

O último jogo da intervenção foi o "Vôlei Infinito", uma variação do vôlei tradicional, onde o objetivo era manter a bola no ar o maior tempo possível sem que ela tocasse o chão. A diferença era que não havia avaliações ou adversários; todos jogavam juntos, buscando cooperar para que a bola permanecesse no jogo. Esse jogo projeta comunicação constante, já que os alunos primeiramente se organizam rapidamente e se movem em harmonia para garantir que a bola continue no ar.

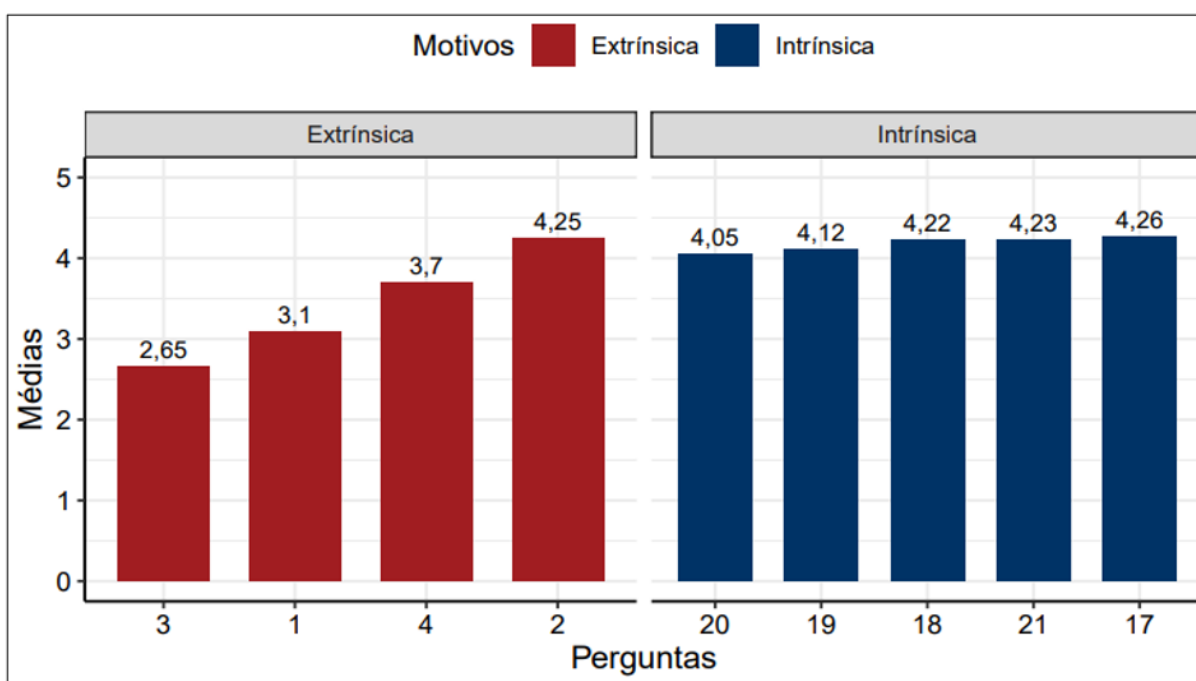
A participação no "Vôlei Infinito" foi animada, com os alunos engajados na tarefa de manter a bola em movimento. Embora algumas dificuldades em se coordenar de imediato,

a prática e o reforço positivo do professor levaram o grupo a se ajustar e a comunicar-se melhor. Cada vez que a bola era mantida no ar por mais tempo, os alunos se mostravam mais motivados e empolgados, comemorando o sucesso coletivo. O jogo finalizou uma intervenção com uma forte sensação de pertencimento e realização entre os alunos, que demonstraram compreender que o esforço coletivo é mais eficiente do que a individualidade neste tipo de atividade.

4.5 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS PÓS INTERVENÇÃO.

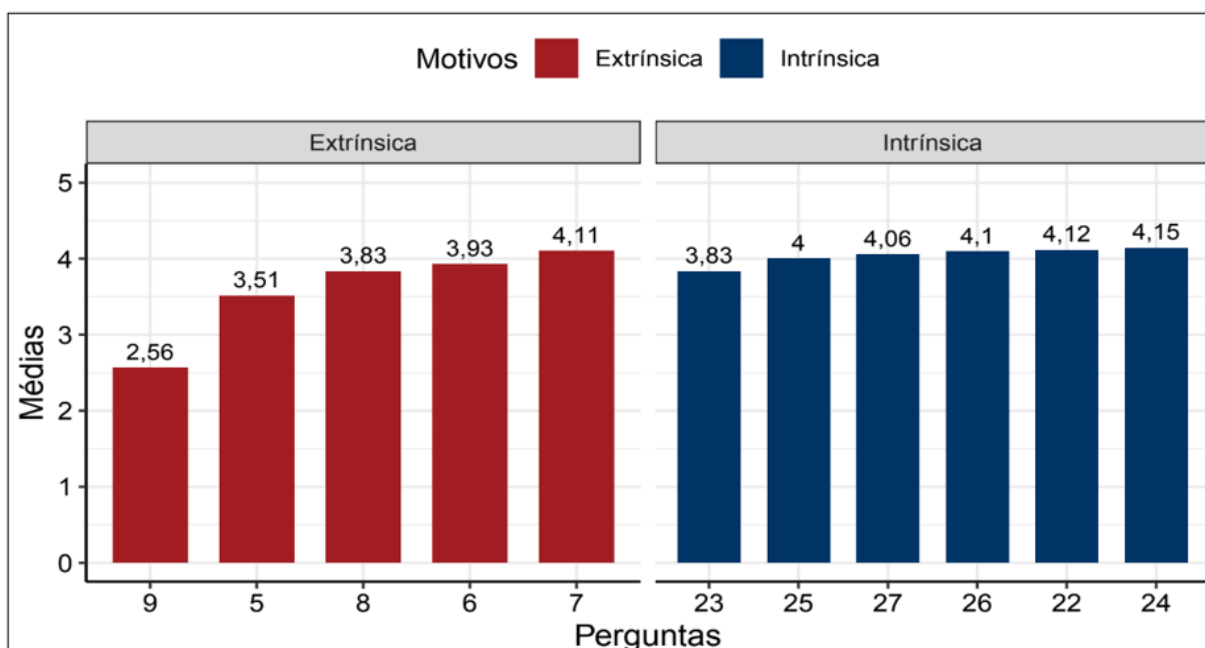
Após a intervenção, o questionário foi reaplicado seguindo os mesmo parâmetros apresentados anteriormente para análise apresentando os resultados abaixo.

Gráfico 4 - Participo das aulas de Educação Física porquê? (Pós-Intervenção)



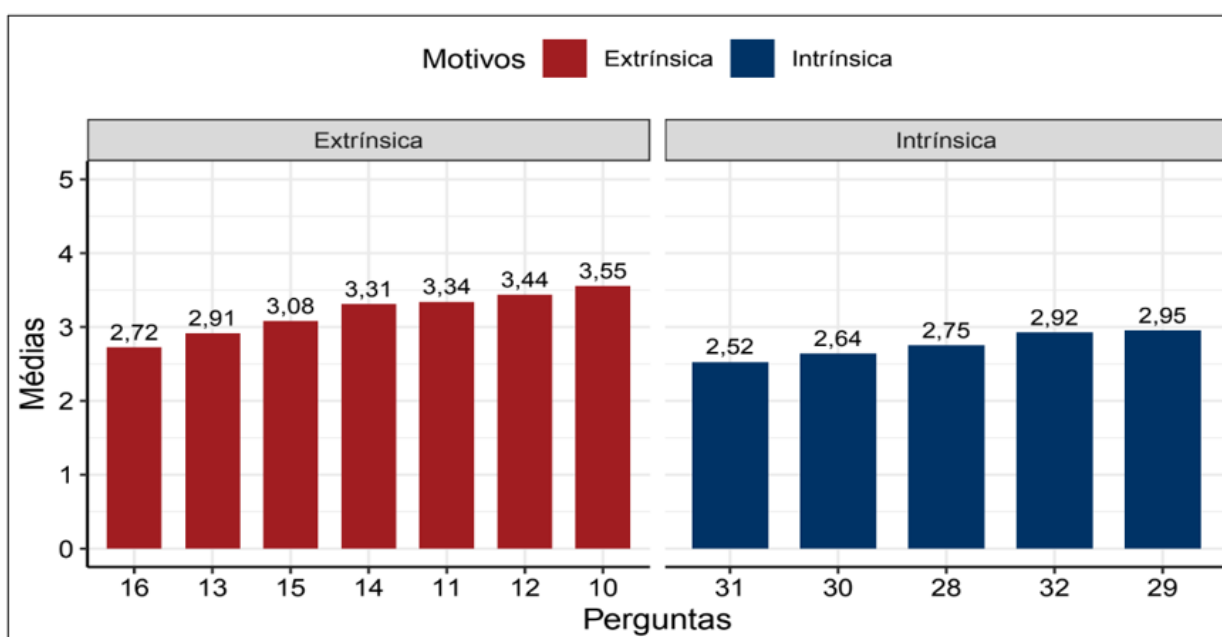
Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 5 - Gosto das aulas de Educação Física quando: (Pós-intervenção)



Fonte: Elaborado pelo autor

Gráfico 6 - Não gosto das aulas de Educação Física quando: (Pós-intervenção)



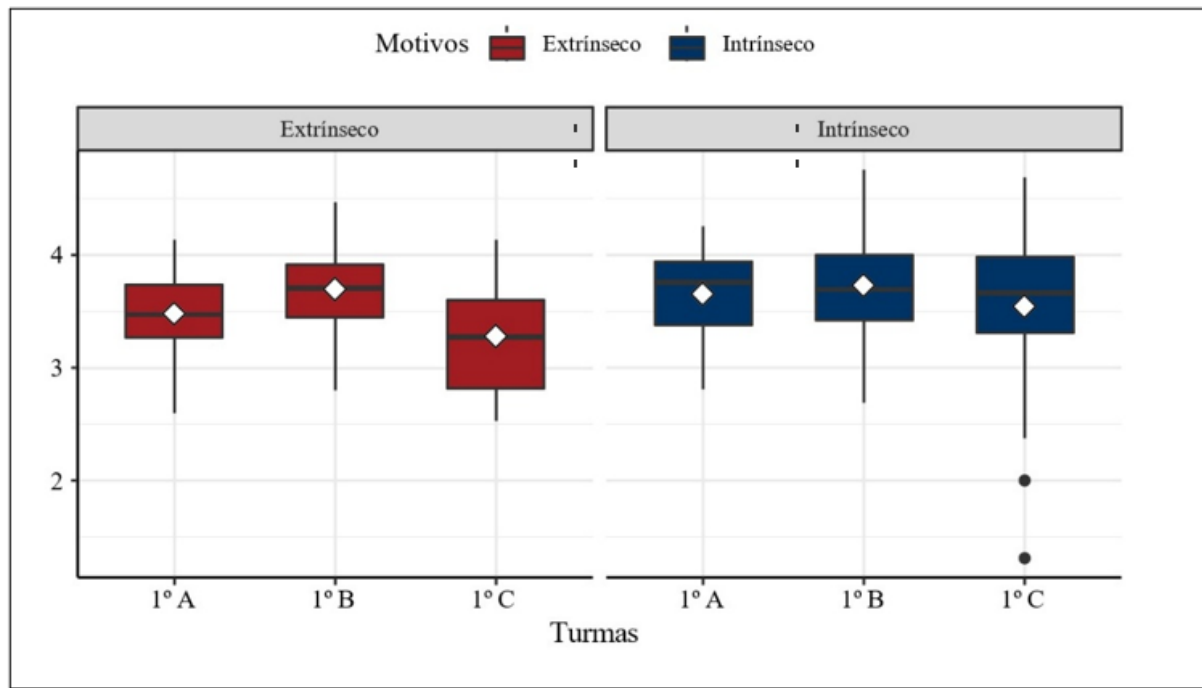
Fonte: Elaborado pelo autor

4.5.1 análise da variação entre motivação extrínseca e intrínseca, por turma

Esta análise tem como objetivo analisar e compreender a distribuição das motivações intrínsecas e extrínsecas por turma no período de pré intervenção. Para realizar este estudo, utiliza-se as variáveis Motivos Extrínsecos e Motivos Intrínsecos, ambas classificadas como variáveis quantitativas discretas e a variável Turma classificada como qualitativa

nominal.

Figura 2 - Boxplots das médias por turma no período pré-intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 3 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos intrínsecos” por turma no período de pré-intervenção

Turma 1º A		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,48	3,65
Desvio Padrão	0,38	0,37
Mínimo	2,60	2,81
1º Quartil	3,27	3,37
Mediana	3,47	3,75
3º Quartil	3,73	3,94
Máximo	4,13	4,25
Turma 1º B		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,69	3,73
Desvio Padrão	0,42	0,52
Mínimo	2,80	2,69
1º Quartil	3,45	3,42
Mediana	3,70	3,68
3º Quartil	3,92	4,00
Máximo	4,47	4,75
Turma 1º C		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,28	3,54

desvio Padrão	0,47	0,76
Mínimo	2,53	1,31
1º Quartil	2,82	3,31
Mediana	3,27	3,66
3º Quartil	3,60	3,98
Máximo	4,13	4,69

Fonte: Elaborado pelo autor

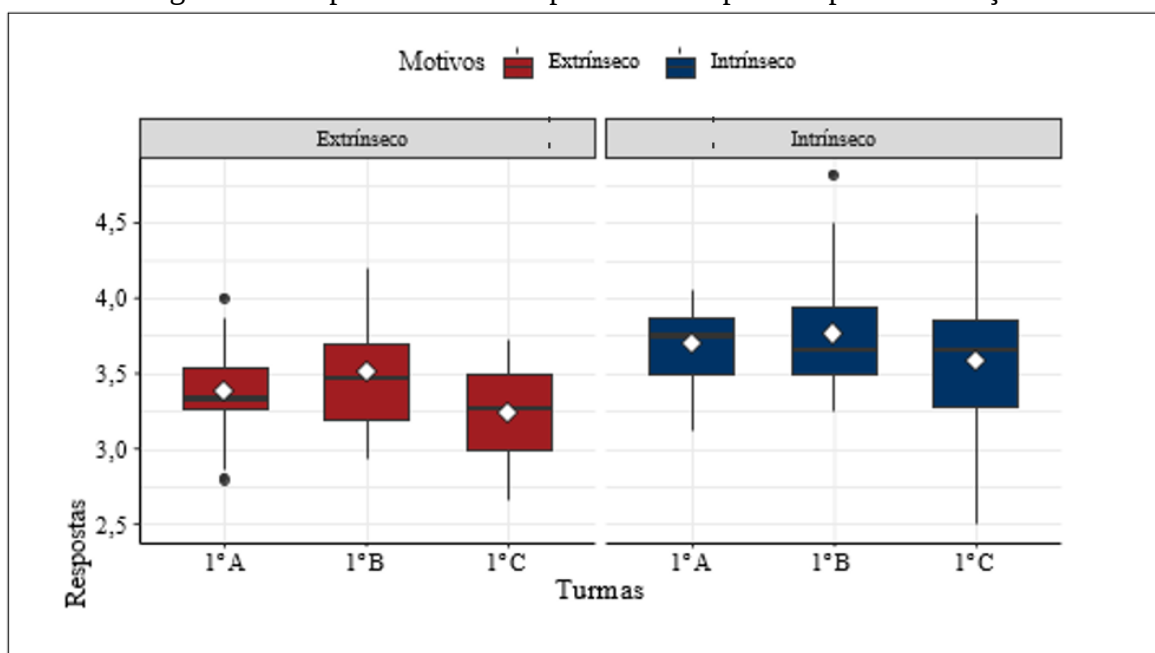
As respostas das turmas 1º A, 1º B e 1º C para os motivos extrínsecos estão relativamente próximas. Conforme ilustrado na Figura 2, a turma 1º B apresenta uma média ligeiramente superior às demais, como também é corroborado pelos valores do quadro resumo. A média para os motivos extrínsecos na turma 1º B (3,69) é relativamente maior do que a média das turmas 1º A (3,4768) e 1º C (3,27). A dispersão das respostas também é semelhante entre as turmas, mas os valores do desvio padrão indicam que a turma 1º C apresenta uma variabilidade ligeiramente maior (0,47, comparado a 0,37 e 0,42 nas demais).

No caso dos motivos intrínsecos, as respostas das turmas 1º A, 1º B e 1º C são bastante semelhantes, tanto em termos de média quanto de dispersão. O Quadro 3 mostra que as médias variam entre 3,54 (turma 1º C) a 3,73 (turma 1º B). No entanto, observa-se que a dispersão é maior na turma 1º C, conforme indicado pelo maior desvio padrão (0,76) e reforçado pela presença de pelo menos um outlier no boxplot.

Ao comparar os motivos extrínsecos e intrínsecos, observa-se na Figura 2, os valores do quadro resumo confirmam que, em média, as respostas para os motivos extrínsecos são ligeiramente mais altas do que para os motivos intrínsecos em todas as turmas, mas a diferença não é acentuada.

Como o intuito de examinar e entender a distribuição das motivações internas e externas por turma durante o período após a intervenção. Para a condução da análise, são utilizadas as variáveis motivos Extrínsecos e Intrínsecos, ambas categorizadas como variáveis quantitativas discretas, além da variável Turma, classificada como qualitativa nominal.

Figura 3 - Boxplots das médias por turma no período pós-intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 4 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por turma no período de Pós-intervenção

Turma 1º A		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,38	3,70
Desvio Padrão	0,26	0,27
Mínimo	2,80	3,12
1º Quartil	3,27	3,50
Mediana	3,33	3,75
3º Quartil	3,53	3,87
Máximo	4,00	4,06
Turma 1º B		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,51	3,76
Desvio Padrão	0,35	0,36
Mínimo	2,93	3,25
1º Quartil	3,20	3,50
Mediana	3,47	3,66
3º Quartil	3,70	3,94
Máximo	4,20	4,81
Turma 1º C		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,23	3,58
Desvio Padrão	0,30	0,53
Mínimo	2,67	2,50
1º Quartil	3,00	3,28
Mediana	3,27	3,66

3º Quartil	3,50	3,86
Máximo	3,73	4,56

Fonte: Elaborado pelo autor

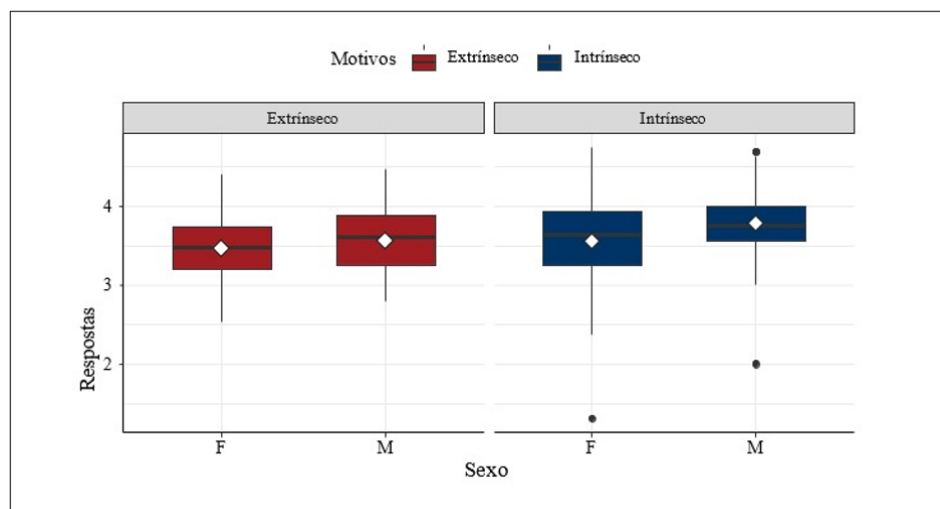
As respostas relacionadas às motivações extrínsecas para as turmas variam, em média, entre 3,2 (1º C) e 3,5 (1º B), com valores mínimos e máximos oscilando entre 2,3 e 4,5, como destacado no Quadro 2. A turma 1º A apresenta a menor dispersão relativa, com um desvio padrão de 0,26, enquanto a turma 1º B exibe maior dispersão, com desvio padrão de 0,35. Nota-se da Figura 3 que a mediana das turmas 1º A e 1º B é superior à da turma 1º C, sugerindo que os alunos do 1º C, de forma geral, percebem menos motivação extrínseca.

Quanto às motivações intrínsecas, os dados indicam maior variabilidade nas respostas, com os desvios padrões variando de 0,27 (1º A) a 0,53 (1º C). A turma 1º B apresentou a maior média (3,58). Por outro lado, a mediana das motivações intrínsecas para todas as turmas é consistentemente superior à das motivações extrínsecas, indicando que os alunos, em geral, tendem a ser mais intrinsecamente motivados.

4.5.2 Análise da variação da Motivação Intrínseca e Extrínseca por sexo

O objetivo desta análise é examinar e compreender como se distribuem as motivações internas e externas de acordo com o sexo durante o período anterior à intervenção. Para a realização do estudo, são consideradas as variáveis motivos Extrínsecos e Intrínsecos, ambas categorizadas como variáveis quantitativas discretas, além da variável Sexo, classificada como qualitativa nominal.

Figura 4 - Bosplots das médias por Sexo no período de Pré-intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 5 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por Sexo no período de Pré-intervenção

Feminino (F)		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,46	3,55
Desvio Padrão	0,47	0,59
Mínimo	2,53	1,31
1º Quartil	3,20	3,25
Mediana	3,47	3,62
3º Quartil	3,73	3,94
Máximo	4,40	4,75
Masculino (M)		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,56	3,78
Desvio Padrão	0,43	0,49
Mínimo	2,80	2,00
1º Quartil	3,25	3,56
Mediana	3,60	3,75
3º Quartil	3,88	4,00
Máximo	4,47	4,69

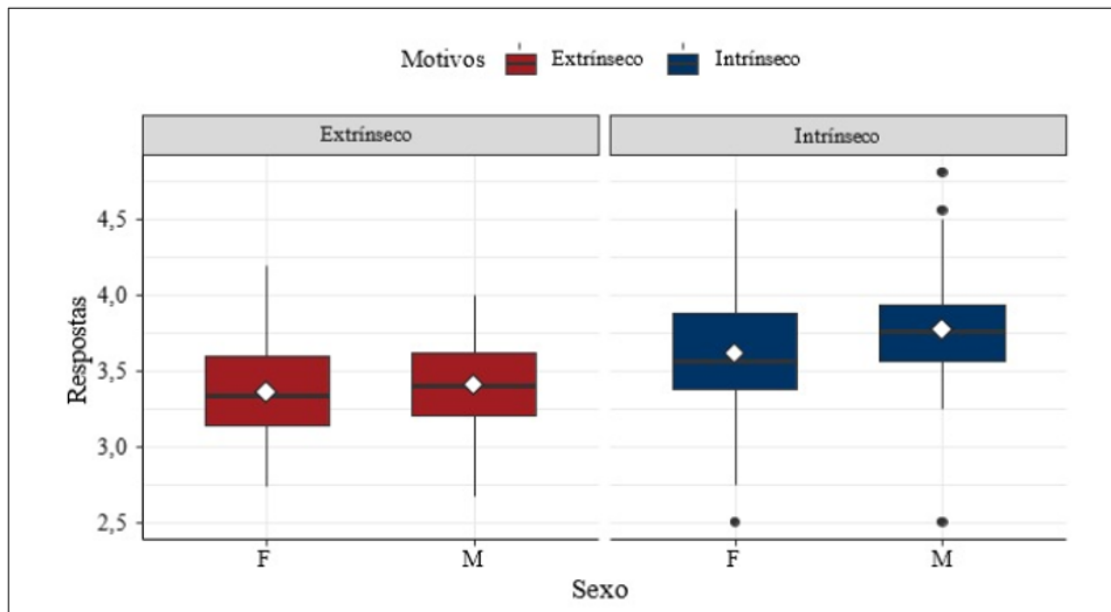
Fonte: Elaborado pelo autor

Conforme observado na Figura 4 e no Quadro 5, as médias das respostas relacionadas às motivações extrínsecas e intrínsecas são bastante próximas entre os sexos feminino e masculino. No caso das motivações extrínsecas, as médias foram de 3,46 (F) e 3,56 (M), enquanto para as motivações intrínsecas foram de 3,55 (F) e 3,78 (M). Isso indica uma leve tendência de valores médios mais elevados no grupo masculino, embora as diferenças não sejam expressivas.

Observa-se que, para as motivações intrínsecas, o desvio padrão no grupo feminino (0,59) foi maior que no masculino (0,43), sugerindo maior variabilidade das respostas entre as mulheres. Além disso, em ambos os sexos, foram registrados valores atípicos (outliers), o que também reforça a dispersão nas respostas.

O propósito desta investigação é examinar e compreender a distribuição das motivações intrínsecas e extrínsecas de acordo com o gênero no período pós- intervenção. Para a realização deste estudo, são consideradas as variáveis Motivações Extrínsecas e Motivações Intrínsecas, ambas categorizadas como variáveis quantitativas discretas, e a variável Sexo, classificada como qualitativa nominal.

Figura 5 - Boxplots das médias por Sexo no período Pós-intervenção



Fonte: Elaborado pelo autor

Quadro 6 - Medidas das variáveis “Motivos Extrínsecos” e “Motivos Intrínsecos” por Sexo no período de Pós-intervenção

Feminino (F)		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,36	3,61
Desvio Padrão	0,34	0,41
Mínimo	2,73	2,50
1º Quartil	3,13	3,37
Mediana	3,33	3,56
3º Quartil	3,60	3,87
Máximo	4,20	4,56
Masculino (M)		
Medida Resumo	Extrínseco	Intrínseco
Média	3,40	3,77
Desvio Padrão	0,31	0,39
Mínimo	2,67	2,50
1º Quartil	3,20	3,56
Mediana	3,40	3,75
3º Quartil	3,62	3,94
Máximo	4,00	4,81

Fonte: Elaborado pelo autor

Na Figura 5 e no Quadro 6, observa-se que as médias e medianas para os motivos

extrínsecos são bastante próximas entre os sexos, com valores médios de 3,36 para o grupo feminino e 3,40 para o masculino. As medianas são igualmente semelhantes, ambas em torno de 3,33 e 3,40, respectivamente. A dispersão em ambos os grupos, avaliada pelo desvio padrão (0,34 para o grupo feminino e 0,31 para o masculino), é baixa, indicando pouca variação nas respostas.

Para os motivos intrínsecos, verifica-se que as médias são mais elevadas, com 3,61 para o grupo feminino e 3,77 para o masculino. As medianas, por sua vez, também são altas, ficando em 3,56 para ambos os sexos. No grupo feminino, o desvio padrão é ligeiramente maior (0,41) em comparação ao masculino (0,39), indicando maior dispersão nas respostas das mulheres. Essa variação também é evidenciada pelos valores do intervalo interquartil (3,37 a 3,87 no grupo feminino e 3,56 a 3,94 no masculino), que são mais amplos no grupo feminino. Assim, enquanto os homens apresentam maior concentração das respostas, as mulheres demonstram maior diversidade nas respostas para os motivos intrínsecos.

5 DISCUSSÃO DOS DADOS APRESENTADOS

5.1 IMPACTO DOS JOGOS COOPERATIVOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS

Os resultados obtidos pelas respostas ao questionário aplicado antes e após a intervenção com JC evidenciam alterações significativas nos níveis de motivação dos alunos, especialmente na motivação intrínseca, ao mesmo tempo em que revelam uma redução nos indicadores de motivação extrínseca. Tais mudanças indicam que a utilização de práticas cooperativas nas aulas de Educação Física desempenhou um papel crucial na transformação do engajamento dos estudantes, ao criar um ambiente mais inclusivo e prazeroso, no qual o foco deslocou-se da competitividade para a valorização do aprendizado e da colaboração.

A motivação intrínseca apresentou um aumento expressivo, com destaque para itens como "As aulas me dão prazer", cuja média evoluiu de 3,83 para 4,22, e "Sinto-me saudável com as aulas", que passou de 4,1 para 4,23. Esses resultados refletem o sucesso da intervenção em proporcionar atividades que os alunos consideram agradáveis e significativas, enfatizando o prazer de participar e os benefícios para o bem-estar físico. O *feedback* constante oferecido pelo professor, além do estímulo à motivação mútua frizada desde o início da intervenção por palavras de afirmação e apoio entre os membros da equipe, podem justificar essa variação positiva e muito significativa para este trabalho. Além disso, a escolha de jogos que permitiram a todos os participantes se envolverem ativamente, sem a pressão de resultados competitivos, foi essencial para alcançar essas mudanças.

A variação na percepção de "gosto de aprender novas habilidades" (de 4,06 para 4,12) também é indicativo de como os jogos cooperativos estimularam a curiosidade e o desejo de adquirir novas competências. A intervenção foi planejada para incluir atividades variadas e desafiadoras que favorecessem o engajamento e a confiança dos alunos em explorar suas habilidades. O vôlei infinito, por exemplo, permitiu que algumas alunas que não participavam da versão convencional, pudessem experimentar fundamentos da modalidade sem a cobrança ou o peso de serem as responsáveis pela derrota da equipe e, ao mesmo tempo, contar com o apoio e compreensão do restante da turma durante a intervenção.

Enquanto a motivação intrínseca se fortaleceu, a motivação extrínseca apresentou quedas importantes. A diminuição em itens como "Preciso tirar boas notas" (de 4,11 para 3,7) e "Meu rendimento é melhor do que o dos meus colegas" (de 3,15 para 2,65) demonstra uma menor dependência dos alunos em relação a recompensas ou comparações externas. Essa mudança reflete um deslocamento no foco dos estudantes, que passaram a se envolver nas

atividades com maior espontaneidade e prazer, sem a preocupação excessiva com julgamentos externos ou a busca por reconhecimento.

A dinâmica dos jogos cooperativos foi decisiva nesse contexto, ao criar um ambiente em que a ênfase estava na participação coletiva e no esforço conjunto, reduzindo a pressão associada ao desempenho individual. A eliminação da lógica competitiva não apenas contribuiu para um ambiente mais acolhedor, mas também incentivou os alunos a valorizarem o processo em vez do resultado.

Os jogos cooperativos foram estruturados de forma a atender às NPB descritas pela TAD: Autonomia, Competência e Pertencimento. Durante a intervenção, os alunos puderam tomar decisões relacionadas às atividades, como adaptar estratégias e compartilhar responsabilidades, promovendo maior senso de autonomia. Essa liberdade foi essencial para que os alunos sentissem que suas escolhas eram valorizadas, aumentando sua motivação intrínseca.

O fortalecimento do senso de pertencimento também foi notório com a média da afirmação "Sinto-me integrado ao grupo" subindo de 3,83 para 4,11. A inclusão de todos os participantes nas atividades e o incentivo ao trabalho em equipe foram cruciais para criar um ambiente de aceitação e apoio mútuo, onde os alunos se sentiam parte de um coletivo. Esse senso de pertencimento ampliou o engajamento e reduziu o afastamento causado por dinâmicas competitivas.

Além disso, a intervenção focou em atividades que equilibravam desafios com a capacidade dos alunos, fortalecendo sua percepção de competência. Essa abordagem foi refletida no aumento de itens como "Compreendo os benefícios das atividades propostas" (de 4,01 para 4,15), que indicam que os alunos passaram a perceber maior valor nas aulas e em seu potencial de aprendizado, tanto em relação ao seu desempenho na prática da modalidade, quanto à sua capacidade de compreender as diferenças entre o desempenho dos colegas e a importância de promover um ambiente acolhedor para o surgimento de aulas mais produtivas e prazerosas.

Os dados analisados confirmam que os jogos cooperativos têm um impacto significativo na motivação dos alunos nas aulas de Educação Física. O planejamento cuidadoso da intervenção, mantendo uma postura incentivadora, priorizando a inclusão, a interação e a autonomia, foi determinante para aumentar a motivação intrínseca, enquanto reduziu a dependência de recompensas externas. Esses resultados reforçam a importância de práticas pedagógicas que promovam a cooperação como uma estratégia eficaz para transformar a dinâmica das aulas, contribuindo para o engajamento e o desenvolvimento

integral dos estudantes.

5.2 EFEITOS NA SATISFAÇÃO DAS NPB

É possível afirmar que a intervenção realizada neste estudo teve um impacto positivo e significativo na satisfação de três NPB descritas pela TAD: Autonomia, Competência e Senso de Pertencimento. Esses elementos, essenciais para o desenvolvimento de uma motivação intrínseca sustentável, foram reforçados por meio de práticas pedagógicas que priorizaram a inclusão, a colaboração e o respeito às opiniões dos alunos. Os dados da pesquisa corroboram essas conexões, demonstrando como a abordagem cooperativa influenciou a percepção dos estudantes e transformou as aulas de Educação Física em um espaço mais propício ao aprendizado e ao desenvolvimento social.

A autonomia dos alunos foi amplamente reforçada durante a intervenção, que permitiu aos participantes expressarem suas opiniões e adaptarem as dinâmicas dos jogos de acordo com suas preferências e necessidades. Essa estratégia foi refletida no aumento nas mídias relacionadas à motivação intrínseca, como "Compreendo os benefícios das atividades propostas", que passou de 4,01 na pré-intervenção para 4,15 no pós-intervenção. O aumento na motivação intrínseca entre as alunas, de 3,55 para 3,61, reforça que as meninas, em particular, se beneficiam da possibilidade de participar de forma mais ativa na construção das atividades.

Em todos os momentos da atividade era frizada a necessidade da comunicação efetiva entre os alunos e a importância da contribuição de todos os integrantes do grupo, pois desempenhos individuais que destoassem da cadência do grupo, como por exemplo na “corrida coletiva” e no “pega corrente”, por mais intenso que fosse, no contexto da cooperação, atrapalharia muito mais do que ajudaria o alcance do objetivo do grupo.

A diminuição nas motivações extrínsecas, como "Preciso tirar boas notas", que caiu de 4,11 para 3,7 na turma 1º A, é outro indicativo de que os alunos passaram a valorizar mais a experiência intrínseca das atividades do que fatores externos. Essa mudança foi possível graças à criação de um ambiente em que os alunos tinham liberdade para explorar as atividades sem medo de julgamentos ou avaliações punitivas. A autonomia também se mostrou incentivada pelo fato dos alunos terem a escolha de participarem ou não das atividades com a segurança de não sofrerem nenhum tipo de punição caso não quisessem, o objetivo era demonstrar que praticar atividades físicas pode ser muito prazeroso, quando as pessoas são respeitadas e não têm a obrigação de atingir níveis de desempenho esperados por outras pessoas.

A percepção de competência foi ampliada pela intervenção, que buscou oferecer desafios ajustados às capacidades dos alunos e atividades que valorizaram suas contribuições individuais e coletivas. As turmas apresentaram variações positivas em afirmações relacionadas à competência, como "Gosto de aprender novas habilidades", que aumentou de 4,06 para 4,12 no geral, e "Sinto-me saudável com as aulas", cuja média subiu de 4,1 para 4,23. Esses dados evidenciam que os alunos passaram a perceber maior valor nas aulas e a considerar seu próprio potencial.

No grupo feminino, o desvio padrão nas motivações intrínsecas caiu de 0,59 para 0,41, revelando uma uniformidade maior nas percepções de competência após a intervenção. Esse dado é relevante porque indica que a abordagem colaborativa tende a reduzir a disparidade entre as alunas com diferentes níveis de habilidade ou engajamento inicial. No jogo do “volei infinito” foi possível notar que alunas que sempre optavam por não participar das atividades do volei convencional, se sentiram mais seguras em participar na modalidade cooperativa, já que não havia a cobrança, geralmente acompanhada de momentos constrangedores, em virtude de erros que pudessem custar a vitória de suas equipes. Além disso, o fato do objetivo do jogo cooperativo ser a manutenção da bola no ar pelo maior número de toques, estimula que o passe chegue de forma mais branda e fácil para que o próximo aluno realize a sua participação, reforçando assim a sensação de competência a cada acerto e a vontade de participar mais durante o jogo.

O senso de pertencimento foi uma das necessidades mais fortalecidas pela intervenção. A percepção de integração e facilidades dentro do grupo aumentou significativamente, conforme indicado pelo crescimento na média da afirmação "Sinto-me integrado ao grupo", de 3,83 para 4,11. Essa mudança reflete como os jogos cooperativos realizados em um ambiente de colaboração e apoio mútuo, permitindo que os alunos se sintam valorizados e conectados.

Os meninos, que inicialmente apresentaram médias mais altas em "Estou com meus amigos" (4,08), mantiveram esse padrão no pós-intervenção (4,25), enquanto as meninas também registraram aumentos, destacando que a intervenção foi eficaz na promoção de um ambiente social mais acolhedor para ambos os gêneros. A turma 1º A, com maior número de meninas, mostrou melhorias notáveis no senso de pertencimento, destacando como a intervenção contribuiu para reduzir o medo de julgamento e envolvimento na participação coletiva.

A interação entre autonomia, competência e senso de pertencimento foi fundamental para os resultados positivos obtidos. A possibilidade de participar ativamente,

sem o peso da competitividade, e de ser apoiada por colegas e pelo professor, criou um ciclo eficaz de motivação. As turmas com maior equilíbrio de gênero, como o 1º B, se beneficiam particularmente dessa dinâmica, enquanto as turmas com predominância feminina, como o 1º A e 1º C, ainda apresentam mudanças mais sutis, mas relevantes. Estes dados se mostram muito reveladores e ilustram com precisão o contraste com as situações visualizadas durante as práticas comuns de competição durante as aulas, onde a competição exagerada, observada principalmente entre os meninos contribuem para o isolamento dos alunos e falta de motivação em participar das aulas por conta do tratamento recebido em virtude do seu baixo desempenho em relação ao esperado pelos colegas.

A redução na dispersão das respostas, especialmente em motivações intrínsecas, demonstra que a intervenção conseguiu envolver alunos anteriormente desmotivados, aumentando o senso de inclusão e pertencimento. A satisfação das NPB foi o Alicerce para essas mudanças, alinhando-se aos princípios do TAD e mostrando o potencial transformador das práticas cooperativas.

O estudo demonstrou um impacto significativo dos JC na satisfação das NPB de Autonomia, Competência e Senso de Pertencimento. Os resultados obtidos, sustentados pelos dados da pesquisa, evidenciam que as práticas pedagógicas voltadas à colaboração e ao respeito às individualidades dos alunos são capazes de transformar as aulas de Educação Física em espaços mais motivadores e inclusivos. Ao atender a essas necessidades, a intervenção não apenas melhorou o engajamento dos estudantes, mas também reforçou sua percepção de valor e pertencimento no ambiente escolar.

5.3 A COMPARAÇÃO COM ESTUDOS PREEXISTENTES

Ao comparar os resultados desta pesquisa com estudos anteriores, foi possível observar que as descobertas corroboram amplamente as evidências já registradas sobre a eficácia dos jogos cooperativos em ambientes educacionais. As pesquisas anteriores destacam que práticas cooperativas são fundamentais para promover um ambiente mais inclusivo e dominador, alinhando-se aos princípios da TAD. Apesar de não terem sido encontrados estudos que tratassem especificamente dos jogos cooperativos como recurso para a promoção da motivação intrínseca, a literatura existente apresentou suporte para moldar a intervenção, especialmente no que se refere à postura do professor e ao uso de *feedbacks* constantes para engajar os alunos.

A literatura revisada aponta que a aplicação de jogos cooperativos contribui significativamente para a satisfação das NPB de Autonomia, Competência e Pertencimento.

Brotto (1999) ressalta que essas práticas não apenas promovem a interação social, mas também superam as barreiras impostas pela competição exacerbada, oferecendo um ambiente de aprendizado mais equilibrado. Essa perspectiva é corroborada por estudos como os de Aniszewski e Henrique (2023), que destacam que ambientes cooperativos aumentam a percepção de competência e fortalecem vínculos sociais, elementos essenciais para a motivação interna.

Ainda que os estudos existentes não sejam tratados diretamente sobre a aplicação de jogos cooperativos com foco na motivação específica intrínseca, eles oferecem *insights* valiosos sobre a importância de um professor que atua como facilitador da aprendizagem. Reeve e Cheon (2021) argumentam que a postura do professor, ao oferecer suporte à autonomia e *feedbacks* construtivos, é determinante para o aumento do engajamento dos alunos. Essa abordagem foi utilizada como base para a intervenção desta pesquisa, em que o professor desempenhou um papel ativo no reconhecimento das contribuições dos alunos e no valor.

Outro aspecto central identificado em estudos prévios, como o de Abdulla *et al* (2022), é o papel do *feedback* constante na promoção da motivação intrínseca. Esses pesquisadores relataram que, ao receber orientações claras e elogios específicos, os alunos se sentem mais competentes e engajados nas atividades. Esse princípio foi aplicado nesta pesquisa, na qual o professor utilizou *feedbacks* frequentes para melhorar o progresso individual e coletivo.

Além disso, estudos como o de Chen *et al* (2020) destacam que a criação de um ambiente que satisfaça as NPB tem um impacto significativo no aumento da motivação intrínseca. O suporte à autonomia, promovido por meio da escolha e adaptação das atividades dos alunos, é um elemento central dessas disciplinas. Essa estratégia também foi incorporada nesta pesquisa, por meio da flexibilidade dos jogos cooperativos, permitindo que os alunos experimentassem maior controle.

Embora este estudo tenha se destacado por explorar a motivação intrínseca em um contexto específico, ele amplia a discussão ao evidenciar como os jogos cooperativos podem ser adaptados para atender às necessidades individuais dos alunos, respeitando suas particularidades e promovendo o engajamento. Os resultados obtidos reforçam as descobertas anteriores e acrescentam novas perspectivas ao campo, destacando o potencial dos jogos cooperativos como ferramenta pedagógica na Educação Física, especialmente quando guiados por uma abordagem que valoriza.

Assim, esta pesquisa, ao adotar uma metodologia baseada na TAD e no uso de

jogos cooperativos, não apenas valida as conclusões de estudos prévios, mas também avança na discussão ao mostrar como essas práticas podem ser aplicadas de forma direcionada para promover a motivação intrínseca dos alunos. Esses achados são especialmente relevantes para educadores que buscam criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, participativo e alinhado às necessidades.

5.4 PERCEPÇÕES DOS ALUNOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA

A intervenção com jogos cooperativos, estruturada para valorizar momentos de troca e respeitar a autonomia dos alunos em externar suas opiniões sobre as atividades, trouxe mudanças sutis, mas significativas sobre a percepção dos estudantes e as aulas de Educação Física. Essa abordagem conseguiu reduzir o peso da obrigação em alcançar um bom desempenho, seja pelo medo de ser ridicularizado por colegas ou professor, ou pela necessidade de participar apenas para obter um bom conceito ou nota. Em vez disso, a intervenção ofereceu aos alunos a oportunidade de praticar os jogos com o propósito principal de ser parte de um todo, trabalhando em conjunto para alcançar objetivos comuns. Uma análise dessas mudanças, ao levar em consideração a composição das turmas e as diferenças nas motivações intrínsecas e extrínsecas entre meninos e meninas, revela aspectos importantes sobre como o sexo dos alunos podem ter influenciado os resultados encontrados.

Antes da intervenção, as médias de motivações extrínsecas eram relativamente altas, indicando que as aulas ainda eram dominadas pela necessidade dos alunos em obter afirmações externas, como a obtenção de boas notas ou aprovação de colegas e professores. As meninas, em particular, apresentavam uma média de 3,46 nas motivações extrínsecas, enquanto os meninos tinham 3,56, indicando que eles estavam direcionados mais a buscar reconhecimento externo, fato comum nas aulas de Educação Física, onde os alunos do sexo masculino costumam apresentar comportamento de competitividade extrema, no anseio de usar suas aptidões físicas para conseguir a atenção e aprovação dos colegas e professores.

Após a intervenção, houve uma redução na média das motivações extrínsecas em ambos os grupos, com as meninas passando de 3,46 para 3,36 e os meninos de 3,56 para 3,40. Essa redução reflete como os jogos cooperativos ajudaram a minimizar o foco em recompensas externas e a eliminar o medo de julgamento, criando um ambiente onde os alunos, independentemente do sexo, se sentiram mais seguros para participar. Essa tendência foi reforçada nas turmas 1º A e 1º C, compostas por maior número de meninas (19 meninas e 15 meninos na turma A; 18 meninas e 16 meninos na turma C), que registraram as maiores

quedas nas médias de motivações extrínsecas.

A redução no sentimento do medo de ser ridicularizado foi especialmente significativa para as meninas, conforme indicado pelo menor desvio padrão nas respostas pós-intervenção (de 0,47 para 0,34). A introdução de atividades que valorizaram o trabalho em equipe e diminuíram a competitividade individual, permitiu que os alunos se sentissem mais confiantes para participar, criando um ambiente de maior inclusão e apoio. Vale ressaltar a importância do professor buscar, durante toda a intervenção, conscientizar de forma prática sobre a “naturalização” do erro, durante a realização do volei infinito, por exemplo, o fato de o professor participar do jogo, sendo parte do grupo, acertando e errando, se mostrou muito determinante em relação ao melhor relacionamento dos alunos com seus próprios erros e os de seus pares, o que ficou muito nítido quando durante a intervenção, visto que os alunos expresavam frases direcionadas ao fato de que se o professor erra, os alunos também podem errar.

Nas motivações intrínsecas, foi possível observar um aumento geral nas médias após a intervenção, com diferenças notáveis entre os sexos. Os meninos, que inicialmente apresentaram uma média mais alta (3,78 no pré-intervenção), permaneceram nesse padrão com uma variação de nível para 3,77 que, apesar de muito baixa, demonstra que as aulas tradicionalmente oferecidas privilegiam a motivação intrínseca dos alunos do sexo masculino, por conta de sua aptidão às modalidades oferecidas, sua preferência pela competição voltada para a vitória a qualquer custo e o destaque individual. As meninas, por outro lado, apresentavam uma média de 3,55 e registraram um aumento significativo para 3,61. Essa evolução sugere que a intervenção foi particularmente eficaz em criar um ambiente onde as alunas possam explorar as atividades com maior prazer e engajamento.

As turmas com maior equilíbrio entre meninos e meninas, como a 1º B (17 meninos e 18 meninas), obtiveram os melhores resultados em motivação intrínseca, tanto no pré (3,73) quanto no pós-intervenção (3,76). Esse equilíbrio pode ter dinâmicas de interação favorecidas mais inclusivas e colaborativas, onde as diferenças de gênero não se transformavam em um fator limitante. Por outro lado, nas turmas com predominância feminina, como a 1º A e a 1º C, os aumentos nas médias de motivação intrínseca foram mais modestos, possivelmente refletindo dinâmicas sociais mais transversais que não exploraram plenamente as interações mistas.

Os momentos de troca e respeito à autonomia, proporcionados pela intervenção, também foram essenciais para melhorar as percepções das alunas sobre as aulas. Dados como a diminuição da dispersão nas respostas intrínsecas femininas (desvio padrão de 0,59 para

0,41) indicam que as alunas passaram a vivenciar as atividades de forma mais prazerosa e uniforme, especialmente em um ambiente onde o apoio do professor e dos colegas foi constante.

A composição das turmas, em relação ao sexo dos estudantes, desempenhou um papel importante na percepção dos alunos sobre a Educação Física. Na turma 1º B, onde o equilíbrio de gênero foi mais evidente, as atividades cooperativas encontraram maior receptividade, refletida nas maiores médias de motivação intrínseca e extrínseca, tanto no pré quanto no pós-intervenção. A dinâmica mais equilibrada permitiu que meninos e meninas colaborassem de forma mais integrada, contribuindo para um ambiente propício à participação de todos.

Já nas turmas 1º A e 1º C, com maior número de meninas, as mudanças nas motivações intrínsecas e extrínsecas foram mais moderadas, indicando que o predomínio feminino pode ter influenciado as interações sociais e as percepções individuais. Outra justificativa provável, é a de que a mudança mais significativa em relação a promoção de um ambiente mais inclusivo e acolhedor, ocorreu nas turmas com mais meninos, visto que nessas turmas, o ambiente de competitividade se mostrava maior. Ainda assim, a intervenção conseguiu promover uma redução significativa no medo de julgamento e no foco em resultados individuais, como evidenciado pelos dados de ambas as turmas.

Por fim, a intervenção demonstrou a capacidade de promover mudanças importantes na percepção dos alunos sobre a Educação Física, independentemente do sexo. Ao reduzir o peso da obrigatoriedade e criar um ambiente de apoio mútuo e respeito à autonomia, os jogos permitiram que meninos e meninas participassem de atividades de forma mais prazerosa e engajada. A composição de gênero das turmas influenciou os resultados, destacando a importância de práticas pedagógicas que valorizam a interação e a colaboração entre diferentes grupos. Os resultados reforçam que estratégias inclusivas e postura motivadora, por parte dos professores, são essenciais para transformar a Educação Física em um espaço significativo para todos os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados deste estudo demonstraram que os JC se apresentam como um recurso pedagógico eficaz para a promoção de um ambiente mais acolhedor e motivador nas aulas de Educação Física. Por meio da intervenção, foi possível criar um espaço de aprendizado onde os alunos se sentiram mais integrados, valorizados e engajados. Essa transformação evidenciou a importância de práticas pedagógicas que priorizem a inclusão, a colaboração e o respeito às NPB de autonomia, competência e pertencimento, conforme preconizado pela TAD.

A aplicação dos JC permitiu não apenas a redução do foco em recompensas externas e na competitividade exacerbada, mas também promoveu o prazer e a satisfação intrínseca nas atividades. Essa abordagem apresentou-se especialmente relevante para resgatar o interesse e a participação dos alunos que, anteriormente, poderiam estar afastados das aulas devido ao medo de julgamento ou à falta de identificação com práticas competitivas tradicionais. A metodologia proposta destaca que as aulas de Educação Física, quando planejadas com base em referenciais teóricos sólidos como a TAD, podem ser transformadas em um espaço verdadeiramente inclusivo e enriquecedor para todos os alunos.

Sobre os documentos curriculares norteadores da Educação Física, os referenciais investigados por esse estudo foram a BNCC (no Brasil) e o Currículo Paulista (no Estado de São Paulo). Ambos apresentam diretrizes que reforçam a necessidade de proporcionar experiências significativas e inclusivas nas aulas de Educação Física. No entanto, este estudo aponta que a ênfase nos jogos cooperativos, particularmente nos anos iniciais da educação básica, pode ser mais amplamente promovida como uma estratégia eficaz para combater a construção de ambientes competitivos ao extremo. Essa mudança de enfoque é essencial para reduzir a desmotivação e aumentar o prazer dos alunos em participar das aulas.

Inserir os jogos cooperativos de forma sistemática na grade curricular pode ajudar a formar alunos mais engajados, colaborativos e preparados para lidar com os desafios do trabalho em grupo e da convivência social. Essas práticas, além de fortalecerem o desenvolvimento integral dos alunos, promovem valores como empatia, respeito e trabalho em equipe, que são essenciais para a formação cidadã. O que esses documentos normativos curriculares muitas vezes parecem propor, é uma educação automatizada e com abordagem instrumentalista, o contrário de uma educação que se propõe formar pessoas, não apenas profissionais para o mercado de trabalho. Esse estudo parte do princípio que a formação humana e a formação profissional devem andar juntas, e não uma em detrimento da outra.

Em relação às limitações e generalizações, embora os resultados desta pesquisa sejam significativos, é necessário reconhecer suas lacunas. O estudo foi realizado em um contexto específico, envolvendo alunos do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública do interior paulista, o que restringe a generalização dos achados para outros contextos demográficos ou educacionais. Além disso, possíveis vieses durante a coleta e análise dos dados, como as percepções do pesquisador ao registrar as informações no diário de bordo, podem ter influenciado as interpretações. Esses fatores reforçam a necessidade de cautela ao extrapolar as conclusões deste trabalho para outros ambientes educacionais ou grupos de alunos.

Dada a relevância dos resultados obtidos, sugere-se que futuras pesquisas explorem os jogos cooperativos sob diferentes perspectivas, ampliando o escopo e a aplicabilidade dessas práticas. Entre as possibilidades, destacam-se: o impacto em diferentes faixas etárias ou níveis Educacionais; a investigação sobre como os jogos cooperativos podem influenciar a motivação e o engajamento de alunos do Ensino Fundamental ou mesmo do Ensino Superior; a aplicação em outros contextos, como a eficácia dos jogos cooperativos em ambientes esportivos competitivos em escolas do terceiro setor ou em escolas privadas, considerando as diferentes dinâmicas sociais e culturais.

Pesquisas futuras também podem investigar usando de intervenções mais longas e variadas; avaliar o impacto de intervenções com maior duração ou que utilizem uma maior diversidade de atividades cooperativas, para verificar se os efeitos observados se intensificam ou se tornam mais consistentes ao longo do tempo. Ou, ainda, realizar estudos comparativos por meio de análises entre jogos cooperativos e competitivos para identificar diferenças na motivação, engajamento e desenvolvimento social dos alunos, aprofundando a compreensão sobre as vantagens e limitações de cada abordagem.

A Educação Física desempenha um papel essencial no desenvolvimento integral dos alunos, indo além da prática esportiva para se consolidar como um espaço de aprendizado, convivência e formação cidadã. Este estudo reafirma a importância de repensar as metodologias aplicadas, colocando a inclusão, a cooperação e a valorização do indivíduo no centro das práticas pedagógicas. Os jogos cooperativos, alinhados a teorias como a TAD, representam um poderoso recurso ferramenta para transformar as aulas de Educação Física em experiências significativas e enriquecedoras. Ao proporcionar aos alunos um ambiente acolhedor, motivador e livre de julgamentos, essas práticas não apenas promovem o desenvolvimento de habilidades motoras, mas também contribuem para a formação de indivíduos mais conscientes, empáticos e colaborativos.

REFERÊNCIAS

- ABDULLA, A.; WHIPP, P. R.; MCSPORRAN, G.; TEO, T. **An interventional study with the Maldives generalist teachers in primary school physical education: An application of self-determination theory.** PLoS One, [S. l.], v. 17, n. 5, p. e0268098, 2022. DOI: 10.1371/journal.pone.0268098. Disponível em: <<https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0268098>>. Acesso em: 25 jul. 2024.
- ANISZEWSKI, E.; HENRIQUE, J. Relação entre a satisfação da competência, autonomia e vínculos sociais e o desinteresse pelas aulas de educação física no ensino fundamental. **Educação em Revista**, v. 39, p. e36854, 20 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edur/a/NhZZjvH3KB3ghLF8dj3KSBJ/>>. Acesso em: 15. Fev. 2025.
- ARAÚJO, R. D. B. *et al.* Educação Física escolar como fator de promoção da saúde infantil: revisão sistemática. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, n. 33, p. 45-54, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/55271>>. Acesso em: 15. Fev. 2025.
- BARBOSA, M. V. L.; FILGUEIRAS, E. Formação de professores de Educação Física e prática pedagógica inclusiva: perspectivas para a Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Florianópolis**, v. 40, n. 3, p. 302-309, (2018).
- BETTI, M. A Versão Final da Base Nacional Comum Curricular da Educação Física (Ensino Fundamental): Menos virtudes, os mesmos defeitos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v.1, p.43-55, Jul. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/329244831_A_VERSAO_FINAL_DA_BASE_NACIONAL_COMUM_CURRICULAR_DA_EDUCACAO_FISICA_ENSINO_FUNDAMENTAL_menos_virtudes_os_mesmos_defeitos>. Acesso em: 15. Fev. 2025.
- BETTI, M. **Esporte na Mídia Ou Esporte da Mídia?** Motrivivência, n. 17, 1 jan. 2001. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/5929/5441>>. Acesso em: 30. Mar. 2025.
- BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista mackenzie de educação física e esporte**, v. 1, n. 1, p. 73-81, 2002. Disponível em: <<https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363/1065>>. Acesso em: 20. Mar. 2025.
- BIDUTTE, L. D. C. Motivação nas aulas de educação física em uma escola particular. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, p. 49-58, dez. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/fRFHhCVfTD6ZGYNvGWRZNB/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20. Mar. 2025.
- BLANCO, M. R. **Jogos cooperativos e educação infantil:** limites e possibilidades. 181 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução de nº 466 de 12 de dezembro de 2012.** Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510 de 07 de abril de 2016**. O Plenário do conselho Nacional de Saúde em sua quinquagésima nona reunião extraordinária, realizada nos dias 06 e 07 de abril de 2016, no uso de suas competências regimentais e atribuições conferidas pela Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990, pela Lei nº 8.142 de 28 de dezembro de 1990, pelo Decreto nº 5.839 de 11 de julho de 2006. Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BRITO, L.T.; SANTOS, M. P. Masculinidades na Educação Física escolar: um estudo sobre os processos de inclusão/exclusão. **Revista Brasil Educação Física Esporte**, São Paulo p. 235-246, 2013.

BROUGÈRE, G. **Jogo e educação**. São Paulo: Artmed, 1998.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência**. Campinas, 1999.

BROWN, G. **Jogos cooperativos: teoria e prática**. São Leopoldo: Sinodal, 1994. CALLOIS, R. **Os jogos e os homens**. Lisboa: Cotovia, 1990.

CHEN R, WANG L, WANG B, ZHOU Y. Motivational climate, need satisfaction, self-determined motivation, and physical activity of students in secondary school physical education in China. **BMC Public Health**, v.10, n. 20, Nov.2020. Disponível em: <<https://bmcpublihealth.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12889-020-09750-x>>. Acesso em: 15. Fev. 2015.

CORREIA, M. M; **Jogos Cooperativos e Educação Física escolar: possibilidades e desafios**. Disponível em: <<https://www.efdeportes.com/efd107/jogos-cooperativos-e-educacao-fisica-escolar.htm>>. Acesso em: 22 ago. 2023.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**, Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, Jul. / Set. 1987. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/presentation/397175268/Diario-de-Campo-um-instrumento-de-reflexao>>. Acesso em: 15. Fev. 2025.

FERNANDES, H. M.; VASCONCELOS-RAPOSO, J. Continuum de Auto-Determinação: validade para a sua aplicação no contexto desportivo. **Estudos de Psicologia (Natal)**, v. 10, p. 385-395, dez. 2005.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GUEDES, N. G. *et al.* Atividade física de escolares: análise segundo o modelo teórico de promoção da saúde de Pender. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 43, p.744-780, dez. 2009.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 5ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2007.

LAZOLLI, J. K; *et al.* Atividade física e saúde na infância e adolescência. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**. Vol. 4, Nº 4. Jul/Ago, 1998. p. 107-109. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbme/a/FYF9LC6DWWKRDQCz33xwNLk/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20. Mar. 2025

LEAL, E. A.; MIRANDA, G. J.; CARMO, C. R. S. **Teoria da autodeterminação**: uma análise da motivação dos estudantes do curso de ciências contábeis. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 24, p. 162-173, ago. 2013. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rcf/a/7kJthWCTGDsH4m8XHsbWCNp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20. Mar. 2025.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/m5NJPS7PQnCCxZZtCsdjsqL/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 15. Fev. 2015.

OLIVEIRA, N. D. *et al.* Linguagens e Educação Física na BNCC: uma análise a partir das habilidades prescritas. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 43, p. e004421, 2021.

ORLICK, T. **Vencendo a competição**. São Paulo: Círculo do livro, 1989.

PAECHTER C. **Meninos e meninas**: aprendendo sobre masculinidades e feminidades. Porto Alegre: Artmed; 2009.

PIZANI, J. *et al.* (Des) motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, p. 259-266, set. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbce/a/ZWHhnWVq664LzFVfYXTSbvp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 15. Fev. 2025.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do Trabalho Científico**: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do trabalho acadêmico. 2ª ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

PRODÓCIMO, E.; COSTA, R. R. **Trabalhando relações afetivas através dos Jogos Cooperativos**. In: II Congresso de Pesquisas em Psicologia e Educação Moral, 2011. Campinas: Unicamp, v. 2, 2011.

REEVE, J.; E CHEON, S. H. Autonomy-supportive teaching: Its malleability, benefits, and potential to improve educational practice. **Educational Psychologist**, v. 56, n.1, p. 54-77, 2021. Disponível em: <<https://psycnet.apa.org/record/2021-14421-001>>. Acesso em: 15. Fev. 2025.

RYAN, R.; DECI, E. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation. **American Psychologist**, v. 55, n. 1, p. 68-78, 2000. Disponível em: <https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf>. Acesso em: 15. Fev. 2025.

SILVA, T. A. *et al.* A Educação Física escolar e o desenvolvimento cognitivo: Uma revisão integrativa. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, n. 33, p. 283-292, 2019.

SILVA A. P. O professor de educação física como agente do processo inclusivo. In: SANTOS M. P; PAULINO M.M. (Orgs). **Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas**. São Paulo: Cortez; 2006. p. 69-81

SILVA, S. R. da; CHIMINAZZO, J. G. C.; FERNANDES, P. T. Motivação na educação física escolar: Teoria da Autoderminação. **Caderno de Educação Física e Esporte**, Marechal Cândido Rondon, v. 19, n. 1, p. 11–17, 2021. DOI: 10.36453/cefe.2021191.a25985. Disponível em: <<https://e-revista.unioeste.br/index.php/cadernoedfisica/article/view/25985>>. Acesso em: 5 maio. 2024.

SOUZA, F. A. DE; SILVA, P. C. DA C. A escalada nas aulas de educação física escolar no ensino médio. **Cadernos de Formação RBCE**, v. 4, n. 2, 7 nov. 2014. Disponível em: <<http://www.rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/viewFile/1854/968>>. Acesso em: 15. Fev. 2015.

VALLADÃO, G. R. R. **Educação Física e cultura corporal na BNCC e no livro didático “Manual do Professor”**: uma análise crítica do discurso. 2023. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

VERGARA-TORRES, A. P., TRISTÁN, J., LÓPEZ-WALLE, J. M., GONZÁLEZ-GALLEGOS, A., PAPPOUS, A. S., TOMÁS, I. Quality of the Physical Education Teacher's Instruction in the Perspective of Self-Determination. **Frontiers in Psychology**, v.20, n. 12, Jul. 2021. Disponível em: <<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.708441/full>>. Acesso em: 15. Fev. 2025.

VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 2. ed. São Paulo: Ícone, 1988. p.103-117.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ANEXO I – TCLE (PAIS OU RESPONSÁVEIS)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PAIS E/OU RESPONSÁVEIS)

Título da Pesquisa: **“OS EFEITOS DOS JOGOS COOPERATIVOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ACORDO COM A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO”**

Nome do (a) Pesquisador (a): Cristian Santos Félix

Nome do (a) Orientador (a): Nair Correia Salgado de Azevedo

1. **Natureza da pesquisa:** o sr. (sra.) está sendo convidada (o) a autorizar seu filho a participar desta pesquisa que tem como finalidade: a) identificar aspectos específicos da infraestrutura escolar que podem impactar negativamente a participação dos alunos; b) investigar as percepções dos alunos sobre a participação em jogos cooperativos nas aulas de educação física, buscando compreender como essas atividades influenciam seu nível de motivação na participação das aulas; c) analisar em que medida os resultados corroboram ou divergem das expectativas teóricas a respeito da relação entre os jogos cooperativos e a motivação dos estudantes.

2. **Participantes da pesquisa:** uma turma de crianças entre 10 e 15 anos de idade, matrícula das entre o 5º e o 9º ano do ensino fundamental de uma escola pública, em um município de pequeno porte (aproximadamente 30.000 habitantes) na região Oeste do interior do estado de São Paulo.

3. **Envolvimento na pesquisa:** ao participar deste estudo a sra (sr.) permitirá que o pesquisador Cristian Santos Félix realize com seu filho (a) questionários e intervenções realizadas por um período de 10 aulas que serão planejadas respeitando os conteúdos previstos para as aulas de educação física neste ano letivo.

4. **Sobre as entrevistas:** não haverá entrevistas.

5. **Riscos e desconforto:** a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. No entanto, poderão ocorrer desconfortos simples, como por exemplo, ter receio em responder alguma pergunta ou em participar de alguma intervenção. Nesse caso,

lembro que não há obrigatoriedade em responder todas as perguntas ou participar de todas as intervenções. Caso ocorra algum desconforto desse tipo, por favor, comunicar o pesquisador imediatamente. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. **Sigilo sobre a Identidade dos Sujeitos da Pesquisa:** a identidade do participante, bem como informações ou qualquer outro meio que porventura possa identificá-lo, serão mantidos em sigilo. Somente o (a) pesquisador (a) e seu (sua) orientador (a) (e/ou equipe de pesquisa) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. **Confidencialidade dos Dados:** As informações coletadas neste estudo que não forem publicadas na pesquisa não serão divulgadas de qualquer outra forma e os documentos que contiverem tais informações serão destruídos de acordo com as Normas vigentes da CONEP (Comissão Nacional de Ética em Pesquisa).

8. **Benefícios:** o participante da pesquisa não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre a temática estudada buscando a compreensão sobre como a falta de motivação dos alunos em participar das aulas de educação física ocorrem e como os jogos cooperativos podem ajudar nesse contexto, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a descoberta sobre como tornar as aulas de educação física um diferencial na educação de meninos e meninas nesse contexto, onde pesquisador se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

9. **Pagamento:** o participante da pesquisa não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O participante tem a liberdade de se recusar a participar e ainda se recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para a sra (sr.). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do (a) pesquisador (a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto preencha, por favor, os itens que se seguem: Confiro que recebi uma via deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida a respeito.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifestei meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Participante da Pesquisa

Assinatura do Participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

"Os CEP são colegiados interdisciplinares e independentes, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criados para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. (Resolução CNS 466/12,

VII.2 e Resolução CNS 510/16)"

Pesquisador: Cristian Santos Felix (18) 99729-2526

Orientador: Nair Correia Salgado de Azevedo (18) 3229-5574

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice- Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526E-mail cep.fct@unesp.br

ANEXO II – TERMO DE ASSENTIMENTO (ALUNOS)

TERMO DE ASSENTIMENTO

Você está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa **“OS EFEITOS DOS JOGOS COOPERATIVOS NA MOTIVAÇÃO DOS ALUNOS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DE ACORDO COM A TEORIA DA AUTODETERMINAÇÃO”**.

Nesta pesquisa pretendemos: a) identificar aspectos específicos da infraestrutura escolar que podem impactar negativamente a participação dos alunos; b) investigar as percepções dos alunos sobre a participação em jogos cooperativos nas aulas de educação física, buscando compreender como essas atividades influenciam seu nível de motivação na participação das aulas; c) analisar em que medida os resultados corroboram ou divergem das expectativas teóricas a respeito da relação entre os jogos cooperativos e a motivação dos estudantes.

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é **“tentar compreender as verdadeiras motivações pelo qual os alunos perdem o interesse pelas aulas de educação física e como os jogos cooperativos podem contribuir para a reversão deste quadro considerando a teoria da autodeterminação”** e **“contribuir para as reflexões sobre como tornar as aulas de educação física em diferencial na educação de meninos e meninas nesse contexto”**.

Para esta pesquisa adotaremos o(s) seguinte(s) procedimento(s): **“realizar 3 questionários com questões fechadas para levantamento das opiniões dos participantes da pesquisa. O primeiro terá como objetivo traçar o perfil dos participantes e a sua percepção a respeito da influência da estrutura da escola em sua motivação para participar das aulas. O segundo questionário terá como objetivo identificar as motivações que promovem o interesse ou desinteresse dos alunos pelas aulas de educação física”, o terceiro questionário será aplicado após uma intervenção com 10 aulas com jogos cooperativos voltados para o desenvolvimento da autonomia, competência e senso de pertencimento dos alunos, e terá como objetivo compreender os efeitos de uma intervenção com jogos cooperativos na motivação dos alunos em participar das aulas de educação física.**

Para participar desta pesquisa, o responsável por você deverá autorizar e assinar o termo de consentimento livre e esclarecido. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Esta pesquisa apresenta **“RISCO**

MÍNIMO” – pode ocorrer, por exemplo, vergonha ou receio de responder alguma pergunta ou participar de alguma intervenção. Caso isso aconteça, por favor, converse comigo sobre isso. Porém, lembro que você não será identificado e nem as suas opiniões expostas de maneira que as outras pessoas saibam que foi você que respondeu. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias: uma via será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você. Os pesquisadores tratarão a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 510/16 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Eu, _____, portador (a) do documento de Identidade _____ **(se já tiver documento)**, fui informado (a) dos objetivos da presente pesquisa, de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento o meu responsável poderá modificar a decisão de participar se assim o desejar. Tendo o consentimento do meu responsável já assinado, declaro que concordo em participar dessa pesquisa. Recebi uma cópia deste termo de assentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas *dúvidas*.

Álvares Machado, ____ de _____ de 20 ____.

Assinatura do (a) menor

Assinatura do (a) pesquisador (a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

Pesquisador Responsável: Cristian dos Santos Félix

Fone: (18) 99729-2526

E-mail: cristian.felix@unesp.br

Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Profa. Dra. Edna Maria do Carmo
Vice- Coordenador: Prof. Dr. Luis Alberto Gobbo

Telefone do Comitê: 3229-5315 ou 3229-5526 E-mail cep.fct@unesp.br

ANEXO III – QUESTIONÁRIO 1

Questionário 1: Motivação intrínseca e extrínseca.

Questionário desenvolvido e aplicado por Kobal (1996) referente a identificação intrínseca e extrínseca nas aulas de educação física, composto de 3 questões fechadas, com 32 afirmações no total, sendo 16 referentes a motivação intrínseca e 16 referentes à motivação extrínseca, de acordo com a Teoria da Autodeterminação de Ryan e Deci (2000).

A cada seção o participante da pesquisa deverá ler a pergunta da descrição e depois analisar as afirmações e escolher a resposta que melhor expressam sua opinião de acordo com a descrição abaixo.

1. 1 - Discordo Totalmente
2. 2 - Discordo
3. - Neutro
4. - Concordo
5. - Concordo Totalmente

1. Participo das aulas de Educação Física por quê?

Faz parte do currículo da escola. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Estou com meus amigos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Meu rendimento é melhor do que os dos meus colegas.*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Preciso tirar boas notas.*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

2. Eu gosto das aulas de educação física quando?

Esqueço das outras aulas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

O professor e os meus colegas reconhecem minha atuação. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Sinto-me integrado ao grupo. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Minhas opiniões são aceitas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Me saio melhor que meus colegas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

3. Não gosto das aulas de educação física quando?

Não me sinto integrado ao grupo. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não simpatizo com o professor. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

O professor compara meu rendimento com o de outro aluno. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Meus colegas zombam de minhas falhas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Alguns colegas querem demonstrar que são melhores que os outros. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Tiro nota ou conceito baixo. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Minhas falhas fazem com que eu não pareça bom para o professor.*

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

4. Participo das aulas de educação física porquê?**Gosto de atividades físicas. ***

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

As aulas me dão prazer. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Gosto de aprender novas habilidades. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Acho importante aumentar meus conhecimentos sobre esportes e outros conteúdos. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Sinto-me saudável com as aulas. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

5. Eu gosto das aulas de Educação Física quando?

Aprendo uma nova habilidade. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Dedico ao máximo a atividade. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Compreendo os benefícios das atividades propostas em aula. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

As atividades me dão prazer. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

O que eu aprendo me faz querer praticar mais. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Movimento meu corpo. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

6. Não gosto das aulas de Educação Física quando?

Não consigo realizar bem as atividades *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não sinto prazer na atividade proposta. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Quase tenho oportunidade de jogar. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Exercito pouco o meu corpo. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5

Não há tempo para participar de tudo que gostaria. *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5