

NECESSIDADES PSICOLÓGICAS BÁSICAS E AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: POTENCIALIDADES DO SPORT EDUCATION MODEL

BASIC PSYCHOLOGICAL NEEDS AND PHYSICAL EDUCATION CLASSES: THE POTENTIALS OF THE SPORT EDUCATION MODEL

Eliane Maria de Almeida 1

Luciana Cristina Arantes 2

Resumo: As Necessidades Psicológicas Básicas (NPB) - autonomia, competência e relacionamento - são uma microteoria da Teoria da Autodeterminação (TAD). No ambiente escolar, as NPB podem ser satisfeitas ou frustradas, e o Sport Education Model (SEM) é um modelo de ensino que parece potencializar sua satisfação. O objetivo desta investigação foi verificar os impactos de uma intervenção com o SEM na satisfação das NPB de estudantes do ensino fundamental anos iniciais. Tratou-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica. Os participantes foram dezessete alunos de uma turma do quarto ano. Para a coleta de dados, foram realizados: a) aplicação de questionário e b) produções textuais dos alunos, nas quais se identificaram elementos que indicavam a satisfação das NPB. Concluiu-se que modelos de ensino centrados no aluno, como o SEM, potencializam a satisfação das NPB e promovem melhorias na autonomia, nas relações sociais e na responsabilidade dos estudantes, possibilitando maior motivação nas aulas.

Palavras-Chave: Educação Física. Necessidades Psicológicas Básicas. Esporte. Atletismo. Sport Education Model.

Abstract: The Basic Psychological Needs (BPN) - autonomy, competence and relatedness - are a micro-theory of the Self-Determination Theory (SDT). In the school environment, the BPNs can be either achieved or thwarted, and the Sport Education Model (SEM) is a teaching model that seems to enhance their achievement. The aim of this investigation was to find out the impacts of a SEM intervention on the achievement of the BPNs of students in the early years of elementary school. This was a pedagogical intervention study. Seventeen students from a fourth-grade class participated. The following were performed for data collection: a) questionnaire administration and b) texts written by the students, which revealed the elements that pointed to the achievement of the BPNs. We concluded that student-centered teaching models, such as the SEM, enhance the achievement of the BPNs and improve students' autonomy, social relations and responsibility, while developing greater motivation in the classroom.

Keywords: Physical Education. Basic Psychological Needs. Track and Field. Sport. Sport Education Model

1 Doutoranda em Educação (pela UEM). Mestre em Educação Física Escolar (pelo PROEF-UEM). Atualmente professora da rede Municipal de Paçandu – PR, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5285639428538044>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3829-9293>. E-mail: elianemarialmeida@hotmail.com

2 Pós-doutora (UFSC). Doutora em Educação Física (UEM/UEL). Mestre em Educação Física (UFSC). Graduada em Educação Física (UEM). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Maringá, Paraná, Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4373667750972554>. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-8155-2776>. E-mail: luarantes100@gmail.com

Introdução

De acordo com a Teoria da Autodeterminação (TAD), para que um indivíduo possua bem-estar psicológico, faz-se necessário que seu comportamento e suas escolhas se subsidiem na integração de elementos intrínsecos, como suas crenças e interesse, e de elementos extrínsecos, como o contexto externo. Tal comportamento permite que os indivíduos tenham uma motivação intrínseca autodeterminada (DECI; RYAN, 2002; DAVOGLIO *et al.*, 2017).

Dentro da TAD, há uma microteoria denominada Necessidades Psicológicas Básicas (NPB), a qual é responsável pelo crescimento psicológico, pelo envolvimento com emoções positivas e pelo desenvolvimento saudável dos indivíduos. Para Deci e Ryan (2000; 2002), as NPB são: competência, que se refere à capacidade do indivíduo de se sentir eficaz ao interagir no ambiente, de acordo com seus interesses e habilidades; autonomia, que diz respeito às estratégias que ele utiliza para alcançar seus objetivos, de forma independente; e relacionamento social, que trata da capacidade de se sentir parte de um contexto ou grupo social com o qual convive. As NPB são interdependentes e sua satisfação permite o desenvolvimento da motivação autônoma dos indivíduos (DECI; RYAN, 2002; DAVOGLIO *et al.*, 2017).

A satisfação das NPB tem sido objeto de pesquisas na área da educação física, devido a seu papel na motivação autodeterminada dos estudantes para a aprendizagem dos conteúdos dessa disciplina, bem como para o desejo de estar com os pares escolares e realizar atividades físicas fora do ambiente escolar (GONZÁLEZ-CUTRE, 2017; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; OJEDA-PÉREZ; VALVERDE-PÉREZ, 2017; ROJO, 2021).

A intervenção pedagógica baseada no *Sport Education Model*¹ (SEM) nas aulas de educação física tem apresentado impactos positivos e elevados na motivação e na satisfação das NPB dos participantes, além de resultados satisfatórios na aprendizagem, nos relacionamentos pessoais e sociais, segundo a percepção de professores e alunos (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011; COELHO, 2011; PEREIRA, 2012; PEREIRA, 2015; COSTA, 2015; ROJO, 2021).

O SEM foi criado por Daryl Siedentop e, por meio de aulas com organização parecida com a prática esportiva institucionalizada, objetiva que os alunos experimentem práticas esportivas autênticas. Assim, o SEM é composto por seis características: época esportiva (temporada), afiliação, competição formal, registro estatístico, festividade e evento culminante (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011; MESQUITA *et al.*, 2014).

O SEM visa a formar alunos competentes, entusiastas e literatos, isto é, que os estudantes consigam realizar as atividades motoras de forma satisfatória, sintam-se motivados a realizar práticas esportivas na aula e fora dela e compreendam as regras, tradições e valores esportivos, respectivamente. Portanto, esse modelo de ensino busca a formação integral dos estudantes, de forma que eles aprendam a jogar e conheçam todos os demais personagens e fatores que envolvem o esporte estudado (SIEDENTOP; HASTIE; MARS, 2011).

Estudos recentes destacam que a organização estrutural do SEM potencializa a satisfação das NPB e, conseqüentemente, estimula a motivação autodeterminada (ARANTES *et al.*, 2021; MÉNDEZ-GIMÉNEZ; FERNÁNDEZ-RÍO; MÉNDEZ-ALONSO, 2015; MARTÍNEZ DE OJEDA; PUENTE-MAXERA; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, 2021), uma vez que os estudantes participantes de intervenções com esse modelo de ensino apresentam melhorias significativas quanto à autonomia, ao relacionamento social e à competência, além de maior motivação para aprendizagem colaborativa e sentimento de pertencimento na afiliação em grupos (CUEVAS; GARCÍA-LÓPEZ; CONTRERAS, 2015; MENÉNDEZ-SANTURIO; FERNÁNDEZ-RÍO, 2017). Desse modo, a presente investigação teve por objetivo verificar os impactos de uma intervenção com o SEM na satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPB) de estudantes do ensino fundamental anos iniciais.

1 O Modelo de ensino criado por Daryl Siedentop disseminou-se por vários países como Portugal, Espanha, Rússia e Brasil. Nesses países, observa-se que a tradução da nomenclatura do modelo se modificou, já que, em Portugal, utiliza-se o termo Modelo de Educação Desportiva (MED), na Espanha, usa-se o termo Modelo de Educação Deportiva (MED) e, no Brasil, encontram-se os termos Modelo de Educação Esportiva (MEE), Modelo Esportivo Educacional (MEE) e Sport Education (SE). Nesta pesquisa, optamos por utilizar o termo sem tradução.

Metodologia

Esta implementação do SEM ocorreu em uma escola municipal de ensino, localizada no interior do Estado do Paraná, Brasil, em uma turma do quarto ano do ensino fundamental – anos iniciais, a qual era composta por dezessete alunos, sendo seis do sexo feminino e onze do sexo masculino. Tratou-se de uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica (DAMIANI *et al.*, 2014) e de natureza aplicada, com abordagem qualitativa, em que se elaborou uma proposta de intervenção com o modelo de ensino, aplicou-se a proposta e, posteriormente, realizou-se sua avaliação.

A proposta interventiva contou com vinte encontros de cerca de 120 minutos cada, tendo como objeto de conhecimento o atletismo, especificamente, com o trato das provas de corrida de resistência, salto em altura e lançamento de dardo. A estruturação da temporada e das aulas foi subsidiada nos estudos de Siedentop, Hastie e Mars (2011), de maneira que foram organizadas em quatro partes: 1) Introdução ao SEM, em que a professora pesquisadora direcionou as aulas, inserindo os alunos na rotina das aulas com o SEM, bem como os primeiros conhecimentos sobre as provas do atletismo – 3 aulas; 2) pré-temporada, em que se iniciou o processo de inserção gradativa dos “papéis” dos alunos (alunos treinadores, anotadores e atletas), o treino das habilidades técnicas do atletismo e as competições, com o auxílio da professora pesquisadora – 3 aulas; 3) temporada, em que os alunos executaram os “papéis” (alunos treinadores, anotadores e atletas), realizaram o treino das habilidades técnicas da modalidade esportiva estudada e as competições formais entre equipes, enquanto que o professor atuou como facilitador – 11 aulas; e 4) evento culminante, em que os estudantes realizaram competições das provas do atletismo entre as equipes e ocorreu a premiação dos vencedores – 3 aulas.

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: 1) a aplicação do questionário *Assess Affective Domain End-of-season Survey*², o qual era composto por onze (11) afirmações relacionadas com as características do modelo de ensino, com apresentação de justificativa das respostas por parte dos alunos e 2) Produção Textual, que consistiu na produção de um texto pelos estudantes, cujo tema foi as aulas de educação física com o SEM.

Para a análise dos dados, realizaram-se o tratamento e a discussão dos resultados a partir de aspectos da análise de conteúdo (BARDIN, 2011), de modo que se realizou a leitura flutuante dos materiais coletados e estabeleceram-se as unidades de registro, destacando-se as respostas e trechos dos textos dos alunos³ que remetiam às NPB. A partir dessa seleção, com base no referencial teórico metodológico da Teoria da Autodeterminação, concluiu-se o tratamento dos resultados, por meio das inferências que são apresentadas a seguir.

Teoria da Autodeterminação: Necessidades Psicológicas Básicas

As Necessidades Psicológicas Básicas são uma microteoria da Teoria da Autodeterminação (TAD). Elas integram os conteúdos das metas e seus processos regulatórios, a fim de que o indivíduo alcance seus objetivos. De acordo com Deci e Ryan (2000; 2002), na TAD, todos os indivíduos são seres ativos, inclinados a desenvolverem suas capacidades psíquicas, a estabelecerem relações sociais e a envolverem-se em atividades interessantes. Sob uma perspectiva organísmico-dialética, os autores entendem que essa inclinação exige a experimentação e a satisfação das necessidades psicológicas básicas, assim, à medida que os indivíduos forem bem-sucedidos, os resultados psicológicos positivos serão alcançados.

As NPB são essenciais para o desenvolvimento psíquico contínuo, bem-estar e integridade do ser humano, atuando como nutrientes psicológicos inatos que auxiliam na compreensão do conteúdo (o quê) e do processo (porquê) dos objetivos do indivíduo:

² O questionário foi traduzido para o português e adaptado para melhor entendimento dos alunos.

³ Os nomes dos alunos foram substituídos por nomes de atletas do atletismo a fim de garantir a confidencialidade dos participantes envolvidos nesta pesquisa.

Em outras palavras, as necessidades humanas especificam as condições necessárias para a saúde ou o bem-estar psicológico e, portanto, supõe-se que sua satisfação esteja associada a um funcionamento mais eficaz. Uma afirmação adicional é que cada uma dessas três necessidades desempenha um papel necessário no desenvolvimento ideal, para que nenhuma possa ser frustrada ou negligenciada sem consequências negativas significativas (DECI; RYAN, 2000, p. 229, tradução nossa).

Desse modo, as três necessidades psicológicas básicas (autonomia, competência e relacionamento) são universais e precisam ser satisfeitas em todas as culturas, a fim de proporcionar o desenvolvimento dos indivíduos na regulação de seu comportamento, vontade e autonomia e, conseqüentemente, maior qualidade de vida e bem-estar psicológico.

A necessidade de competência diz respeito à habilidade do indivíduo de se sentir capaz e eficaz. Essa necessidade atua na capacidade de aprender por si só e é uma característica adaptativa que permite que um indivíduo desenvolva novas habilidades e se adapte melhor aos desafios. A necessidade de relacionamento social é uma das formas de expressão do ser humano, e o fato de conviver e sentir-se parte de um grupo promove vantagens adaptativas aos indivíduos, uma vez que possibilita uma base motivacional para a internalização da organização da vida social. A necessidade de autonomia, por sua vez, refere-se à autorregulação e auto-organização eficaz da ação do indivíduo, de modo que ele regule melhor suas próprias ações, de acordo com suas necessidades e capacidades (DECI; RYAN, 2000).

De acordo com Pereira (2015), a satisfação das NPB permite o desenvolvimento psíquico, a integridade e o bem-estar dos indivíduos e, conseqüentemente, maior nível de comportamento autodeterminado. Quando essas necessidades são satisfeitas, as pessoas tendem a agir a partir de motivações autônomas, com a motivação intrínseca ou com a motivação extrínseca, com regulação integrada ou identificada; porém, a falta de satisfação/suporte dessas necessidades leva a uma motivação menos autônoma, que pode ser extrínseca com regulação externa ou introjetada e até a amotivação. No contínuo da autodeterminação, estabelecido na TAD, há diferenças no tipo de motivação, a saber: a amotivação, em que o comportamento é menos autodeterminado; a motivação extrínseca, em que o comportamento é impulsionado por fatores externos; e a motivação intrínseca, que é entendida como a ação de forma autodeterminada (ANISZEWSKI, 2019).

Nesse sentido, Aniszewski (2019) assevera que as NPB possibilitam o aprimoramento da motivação intrínseca; porém, se as atividades não forem atrativas, os indivíduos se apoiarão, em princípio, na motivação extrínseca e suas formas de regulação, e se as NPB não forem satisfeitas ou forem bloqueadas, os indivíduos se tornarão amotivados.

Na TAD, o comportamento autodeterminado está relacionado com a motivação autônoma, a qual está relacionada com o comportamento subsidiado na motivação intrínseca, pelo prazer e interesse na atividade. Para o desenvolvimento da motivação intrínseca sobre a extrínseca, faz-se necessária a satisfação das três necessidades psicológicas básicas: a autonomia, porque diz respeito ao controle sobre o comportamento e escolha; a competência, por se referir ao sucesso e obtenção de resultados positivos na conclusão de tarefas; e o relacionamento, devido à promoção do envolvimento e da sensação de pertencimento a um grupo social e à capacidade de se relacionar com os demais indivíduos (DAVOGLIO *et al.*, 2017).

A TAD entende que as NPB orientam as pessoas para o envolvimento com o mundo físico e social, para a busca de experiências de pertencimento e para a autorregulação do próprio comportamento, ou seja, contribuem para a busca por comportamentos mais autônomos, competentes e socialmente integrados. Por outro lado, a frustração das NPB pode ser impulso para comportamentos disruptivos e depressivos e ansiedade (DECI; RYAN, 2008).

A satisfação das NPB representa altos níveis de motivação autodeterminada, assim as necessidades de competência, autonomia e relacionamento contribuem para a melhoria da motivação intrínseca e para a internalização e integração da motivação extrínseca, resultando em orientações motivacionais ou regulatórias mais autônomas e no fortalecimento das aspirações

e objetivos de vida, além da melhora no desempenho, no comportamento saudável e na saúde mental (DECI; RYAN, 2000; 2008).

Resultados e Discussões

Ojeda-Pérez *et al.* (2019) afirmam que modelos pedagógicos como o SEM apresentam forte influência no clima motivacional das aulas de educação física, pois melhoram a consciência técnica e tática de jogo, o sentimento de afiliação e os níveis de autonomia e, conseqüentemente, podem proporcionar um espaço promotor da satisfação das NPB.

Pesquisas anteriores apontaram que a estrutura do SEM favorece um clima de aprendizagem motivacional, em que os alunos participantes apresentam maior orientação para a tarefa, alto nível de autodeterminação, de motivação extrínseca e intrínseca (PEREIRA, 2015; COSTA, 2015; OJEDA-PÉREZ *et al.*, 2019; COSTA *et al.*, 2021).

De acordo com Cuevas, García-Lopez e Contreras (2015), as características do SEM propiciam a satisfação das NPB. No que concerne à competência, o modelo possibilita o êxito motor, cognitivo e afetivo, ao passo que, na autonomia, contribui para a escolha e tomada de decisão de forma autônoma; no que diz respeito à necessidade de relacionamento, as características do SEM favorecem a interação e a socialização dos alunos, devido ao tempo da unidade didática e às oportunidades de prática de atividades físicas.

As percepções dos alunos sobre a implementação do SEM (Tabela 1), depreendidas por meio de suas produções textuais e das respostas no questionário, apontaram para a satisfação das três NPB e, conseqüentemente, para a motivação dos estudantes nas aulas de educação física.

Tabela 1. Percepção dos alunos participantes sobre o SEM e a satisfação das NPB.

AUTONOMIA
Nós da equipe arrumamos o lugar para o treinamento. (Ana Maria Marcon, 10 anos)
Porque quando eu crescer eu vou poder escolher ser atleta (Orlane Maria Lima, 9 anos)
Cada treinador trazia os aquecimentos relacionados ao conteúdo (Dennis Kimetto, 9 anos)
Os (alunos) treinadores treinavam os atletas (Birhanu Legese, 9 anos)
O aquecimento era feito pelos (alunos) treinadores e, depois do aquecimento, os alunos faziam as provas (Jessé Farias, 9 anos)
Todas as aulas começavam com o aquecimento que nós, (alunos) treinadores, escolhíamos (Jan Zelezny, 9 anos)
COMPETÊNCIA
Porque em todas as aulas, eu vi que eu estava evoluindo (Thomas Rohler, 10 anos)
Porque eu sabia se tinha melhorado (Orlane Maria Lima, 9 anos)
Porque eu sabia que eu estava ficando melhor (Oleidys Menéndez, 9 anos)
A nossa equipe era fraca só que eu, o Kenenisa Bekele e o Dennis Kimetto conseguimos ganhar todas as provas (Eliud Kipchoge, 10 anos)
A primeira competição era de salto em altura e eu ganhei em primeiro lugar (Johannes Vetter, 10)
Porque eu comandava a equipe (Eliane Reinert, 9 anos)
Minha equipe era muito boa nas provas (Jan Zelezny, 9 anos)

RELACIONAMENTO
O treinador Kiyoshi Takahashi ajudava a mim, Orlane Maria Lima, Ana Maria Marcon, Jessé Farias. (Talles Frederico, 10 anos)
Porque eu pude ajudar meus amigos (Kiyoshi Takahashi, 9 anos)
Gostei, porque nela estavam meus amigos (Barbora Spotáková, 9 anos)
Foi divertido fazer atividade com os colegas (Oleidys Menéndez, 9 anos)
Ajudei a equipe a fazer a pontuação (Birhanu Legese, 9 anos)
A formação das equipes era feita por votação. (Jessé Farias, 9 anos)
Quando você está nervosa ou nervoso, a equipe te ajuda a conseguir fazer as coisas (Maria Abakumova, 9 anos)

Fonte: Produzido pelas autoras.

A satisfação das NPB é essencial para o bem-estar psicológico humano e para a manifestação de uma conduta autodeterminada. Algumas das percepções dos alunos, apresentadas na Tabela 1, apontam para a satisfação da necessidade de autonomia, uma vez que as respostas dos alunos indicam a possibilidade de escolha e o desejo, de forma autorregulada e independente, na participação das aulas; as respostas dos alunos também apontam para a satisfação da necessidade de competência, pois expressam o sentimento dos alunos de serem capazes de realizar as atividades e tarefas das aulas, de forma eficiente; por fim, as respostas dos alunos expressam a satisfação da necessidade de relacionamento, uma vez que ressaltam a importância de os alunos integrarem um grupo ou contexto, o que facilita a socialização e a integração entre eles.

Para Deci e Ryan (2000), a percepção de competência, a autonomia e o relacionamento propiciam comportamentos intrinsecamente motivados, bem como favorecem a internalização e a integração da motivação extrínseca, resultando em comportamentos motivacionais e regulatórios mais autônomos em busca de objetivos, além da melhora no desempenho e saúde mental.

De acordo com Ojeda, Puente-Maxera e Mendez-Giménez (2020), estudos evidenciam que o SEM propicia melhoria na motivação intrínseca dos alunos participantes desse tipo de intervenção pedagógica, além de melhoras significativas na satisfação das NPB, visto que o modelo de ensino favorece a autonomia - por meio da responsabilização inerente às atividades - o relacionamento - por meio da afiliação e das relações que se estabelecem entre os alunos - e a competência - por meio da valorização da prática esportiva e da intenção de ser fisicamente ativo.

No que se refere à NPB autonomia, Aniszewski (2019) aponta, em sua pesquisa, que os alunos demonstraram insatisfação dessa NPB, pois eles não participavam das decisões nas aulas educação física, seja na escolha dos conteúdos ou na forma de tratamento deles, de forma que isso acontecia apenas em contextos processuais ou para resoluções de problemas durante a aula. O contrário disso ocorreu neste estudo, pois notou-se que a presente intervenção pedagógica com o SEM favoreceu momentos em que os alunos puderam tomar decisões, conforme a afirmação de um dos alunos a seguir:

[...] a formação das equipes era feita por votação (Jessé Farias, 9 anos).

A organização dos alunos, em pequenos grupos, durante a intervenção com o SEM, favoreceu a comunicação entre eles, de modo que foram capazes de resolver problemas e fazer escolhas, de forma coletiva e autônoma, tanto no que concerne às equipes quanto no que diz respeito aos

problemas da turma como um todo (OJEDA-PÉREZ *et al.*, 2019; MENÉNDEZ-SANTURIO; JAVIER, 2016). Nesse sentido, Santurio *et al.* (2021) reforçam que a satisfação da autonomia promove comportamentos assertivos e menor número de condutas de vitimização e de agressividade, de modo que as escolhas dos estudantes são feitas com responsabilidade e respeito em relação ao grupo no qual estão inseridos.

Ojeda-Pérez *et al.* (2019) afirmam que a melhoria na autonomia dos alunos refletiu na capacidade de resolver problemas pessoais e de equipe e que, apesar da tenra idade dos alunos participantes da pesquisa (cerca de 6 anos), os estudantes apresentaram níveis de autonomia parecidos com o dos alunos mais velhos, sendo capazes de realizar as atividades propostas nas aulas, as competições e executar os diferentes papéis (árbitro, anotador, treinador) sem esperar a intervenção do professor.

Neste estudo, os alunos também foram capazes de realizar as atividades propostas na aula com autonomia, conforme excertos a seguir:

Cada (aluno) treinador trazia os aquecimentos relacionados ao conteúdo (Dennis Kimetto, 9 anos)

Todas as aulas começavam com o aquecimento que nós, (alunos) treinadores, escolhíamos (Jan Zelezny, 9 anos).

Ojeda *et al.* (2019) afirmam que a presença do aluno treinador nas equipes teve papel importante no desenvolvimento da autonomia e capacidade de resolução de problemas dos grupos. Do mesmo modo, Gimenes, Pérez e Pérez (2017) destacam que o nível de autonomia dos alunos se elevou após a intervenção, o que foi percebido na fala dos alunos, os quais afirmaram que eles eram os autores do processo de ensino e de aprendizagem, pois conseguiram criar sozinhos suas próprias apresentações. O mesmo fato ocorreu nesta pesquisa, já que os alunos tiveram consciência de suas aprendizagens, foram capazes de tomar decisões e fazer escolhas, em diversos momentos, e conseguiram realizar as atividades da aula de maneira autônoma.

Além disso, é possível notar nos relatos a compreensão dos alunos quanto à rotina e à organização das aulas no SEM, como o aquecimento organizado pelo treinador, o treinamento de habilidades e as competições diárias, o que pode indicar a satisfação das necessidades psicológicas básicas dos alunos, uma vez que esse suporte promove a internalização e a integração dos valores culturais e morais pelos indivíduos, fazendo-os aceitarem tais valores como seus (DECI; RYAN, 2000).

De acordo com Deci e Ryan (2000), a autonomia ocupa posição central na satisfação das outras duas necessidades, pois ela auxilia no comportamento direcionado a um objetivo, bem como favorece a volição e o interesse de forma autônoma, o que foi percebido nas respostas dos alunos apresentadas a seguir:

Porque quando eu crescer eu vou poder escolher ser atleta (Orlane Maria Lima, 9 anos)

Mais ou menos, porque eu queria escolher a equipe (Jan Zelezny, 9 anos).

O suporte à necessidade de autonomia é confirmado no aumento do interesse e na busca pelo funcionamento autônomo dos alunos, a partir de suas próprias escolhas. Nesse sentido, Costa (2015) afirma que o apoio à autonomia dos alunos pode contribuir para a motivação deles nas atividades escolares, além de favorecer a regulação interna do comportamento deles, aumentando sua autoestima e percepção de competência, de modo que se tornem mais propensos a terem hábitos esportivos no momento de lazer e ao longo da vida.

No que diz respeito à necessidade de competência, Aniszewski (2019) e Hernández-Andreo (2021) verificaram, em suas investigações, que a maioria das alunas, em virtude das experiências anteriores, não se sentiam capazes de alcançar as exigências necessárias para as aulas de educação física, o que levava ao descompromisso com a disciplina. Por outro lado, entre os meninos, verificou-

se a percepção/sentimento de competência elevada, o que facilitou a inclusão deles nas atividades desenvolvidas. Essa diferença de gênero não foi encontrada na presente pesquisa, pelo contrário, as meninas manifestaram reconhecer sua competência:

Porque eu sabia que eu estava ficando melhor (Oleidys Menéndez, 9 anos)

Porque eu comandava a equipe (Eliane Reinert, 9 anos).

A percepção de competência demonstrada pelas meninas, nesta pesquisa, pode estar relacionada com a própria organização do SEM que, por meio do registro estatístico, possibilita que os alunos acompanhem seu desenvolvimento individual e de equipe, durante toda a temporada. Diferenças significativas na motivação intrínseca de meninas também foram encontradas na investigação de Martínez de Ojeda, Puente-Maxera e Méndez-Giménez (2021).

Os alunos participantes deste estudo conseguiram perceber o desenvolvimento de suas capacidades técnicas e táticas, bem como da capacidade de execução dos papéis necessários/ estabelecidos ao longo da temporada. Os estudantes declararam que:

[...] aprendi a saltar, correr, lançar, arbitrar e anotar (Talles Frederico, 10 anos)

Porque, em todas as aulas, eu vi que eu estava evoluindo (Thomas Rohler, 10 anos)

O alto nível de percepção de competência dos alunos foi identificado em outras pesquisas, como de Giménez, Pérez e Pérez (2017), em que os autores observaram melhorias no controle da expressão corporal e gestual dos alunos ao realizarem as apresentações mímicas e ao representarem sentimentos e emoções. Os alunos que demonstram uma elevada percepção de competência tendem a suprimir comportamentos disruptivos e utilizar os conhecimentos adquiridos para resolver problemas e tarefas das aulas (SANTURIO *et al.*, 2021).

Do mesmo modo que nesta investigação, Ojeda-Pérez *et al.* (2019) afirmam que, ao longo da temporada, os alunos aprenderam as regras, a forma organizacional das competições, os papéis a serem desempenhados e as habilidades táticas e técnicas, o que promoveu a percepção dos alunos a respeito de sua capacidade para anotar e arbitrar, classificada como boa e/ou regular, além de melhorar seu nível de desempenho técnico e tático, o que os autores declararam ter sido genial.

Com relação à NPB relacionamento, Aniszewski (2019) encontrou duas percepções distintas em sua pesquisa. Por um lado, os alunos menos participativos nas aulas de educação física relataram constrangimento e insegurança, devido aos comentários referentes às suas habilidades e, por outro lado, os estudantes mais participativos evidenciaram que havia uma interdependência entre os vínculos sociais e a sua percepção de competência, sugerindo que a competência motora endossa e fortalece os vínculos sociais entre os alunos. Do mesmo modo, Menéndez-Santurio e Javier (2016), Menéndez-Santurio e Fernández-Río (2017) e Hernández-Andreo (2021) concluíram que estudantes de suas pesquisas obtiveram melhorias significativas nas necessidades psicológicas básicas de relacionamento e competência.

A relação entre competência e relacionamento social também foi percebida, nesta pesquisa, pois alguns alunos relataram o seguinte:

[...] e ela (professora) foi nos ajudando e a cada dia nós fomos nos fortalecendo e isso foi fazendo com que algumas pessoas que não sabiam fazer aquilo hoje sabe (Eliud Kipchoge, 10 anos)

Quando você tá nervosa ou nervoso, a equipe te ajuda a conseguir fazer as coisas (Maria Abakumova, 9 anos)

De modo geral, o SEM, por meio dos elementos de competição, evento culminante e afiliação, favorece a percepção de competência, o aprendizado cooperativo e a socialização

entre os alunos. Nesse sentido, Aniszewski (2019) relata que há uma interdependência entre as necessidades psicológicas de competência e de relacionamento, visto que a percepção de apoio dos colegas resulta na participação mais positiva e assídua nas aulas.

Ademais, assim como na investigação de Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda e Valverde-Pérez (2017), os alunos aprenderam a trabalhar mais cooperativamente e a tomar decisões pensando em suas equipes e, conseqüentemente, melhorando as relações sociais.

Molina *et al.* (2020), em sua pesquisa, identificaram melhorias significativas nas NPB de competência e de relacionamento, o que confirma outros estudos que apontaram o aumento de percepção de competência intrinsecamente relacionado com as melhorias nos relacionamentos e integração social. Melhorias significativas na autonomia também foram verificadas nos alunos mais velhos, talvez por executarem papéis como treinadores e anotadores.

Menéndez-Santurio e Javier (2016) concluíram que as NPB de relacionamento e autonomia obtiveram resultados positivos e significativos, enquanto que a necessidade de competência, sobretudo a percebida, apareceu como meio para a melhoria nos relacionamentos sociais. Em outros casos, os pesquisadores sugeriram que motivos internos que levem as pessoas a ajudarem outras podem influenciar suas experiências e promover resultados associados com o ato de cooperar com os outros. A motivação autônoma representa uma tendência ao engajamento voluntário ou autônomo em ação, assim a satisfação da necessidade de relacionamento na escola pode promover o comportamento pró-social das crianças, porque aumenta o senso de proximidade com professores e colegas (TIAN; ZHANG; HUEBNER, 2018).

Nesse sentido, Ojeda, Puente-Maxera e Mendes (2020) ressaltam que o SEM favorece a integração e a inclusão entre os estudantes, propiciando momentos de colaboração e cooperação entre os colegas de equipe, independentemente de suas características individuais. O sentimento de pertencimento e de inclusão dos alunos nas atividades da aula foi percebido nesta intervenção:

O treinador Kiyoshi Takahashi ajudava a mim, Orlane Maria Lima, Ana Maria Marcon, Jessé Farias. (Talles Frederico, 10 anos)

Gostei por que nela estava meus amigos (Barbora Spotáková, 9 anos)

A afiliação como característica do SEM propicia a formação de equipes, gritos de guerra, personalização de uniforme, criação de nomes de equipe, os quais são essenciais para o desenvolvimento dos alunos e de suas relações sociais. Essas ações parecem fundamentais para dar suporte à necessidade de relacionamento, conforme observado na pesquisa de Ojeda-Pérez *et al.* (2019), Méndez-Giménez, Martínez de Ojeda e Valverde-Pérez (2017) e Ojeda *et al.* (2019).

De acordo com Albuquerque (2016), a satisfação das NPB contribui para o bem-estar do indivíduo, o que o permite desenvolver maior interesse, entusiasmo, confiança, melhor desempenho, persistência e funcionamento autônomo; dessa maneira, o relacionamento é estabelecido de forma mais segura e comprometida, bem como os indivíduos se apresentam mais compreensivos para a solução de conflitos.

Para Sordi (2015) e Costa (2015), os alunos que possuem as NPB atendidas, no ambiente escolar, apresentam mais entusiasmo, alegria e percepção de bom desempenho. Além disso, professores que oferecem mais apoio à autonomia dos alunos favorecem a qualidade da aprendizagem e desempenho dos estudantes, aumentando sua motivação autônoma.

Menéndez-Santurio e Javier (2016) ressaltam que é importante que as aulas de educação física potencializem a percepção de competência dos alunos, assim as aulas em que os alunos tenham certo controle sobre as atividades realizadas e cooperem com seus pares podem favorecer a motivação deles e o relacionamento social, o que favorece a satisfação das NPB e a motivação extrínseca com regulação identificada, integrada e intrínseca.

Gimenes, Pérez e Pérez (2017) afirmam que a educação escolar pode contribuir para a aquisição e manutenção das habilidades motivacionais, afetivas e emocionais dos alunos. Nesse processo, o professor tem papel fundamental, pois é ele quem poderá promover contextos e

atividades facilitadoras que favoreçam o desenvolvimento e o bem-estar psíquico dos alunos.

Ojeda-Pérez *et al.* (2019) afirmam que modelos pedagógicos como o SEM exercem forte influência no prazer, esforço e motivação, nas aulas de educação física, além de melhorias na consciência técnica e tática de jogo. Do mesmo modo, Puente-Maxera *et al.* (2018) reforçam o potencial do SEM no estímulo da satisfação das NPB, por meio da promoção do sentimento de afiliação, percepção de competência e aumento da autonomia dos estudantes. Vale ressaltar que alunos que participaram de aulas com o SEM, anteriormente, apresentaram maior autonomia, uma vez que eles já conheciam os papéis a serem desempenhados, de modo que as relações sociais entre os alunos foram fortalecidas (GIMÉNEZ; PÉREZ; PÉREZ, 2017).

Molina *et al.* (2020) afirmam que o SEM promove a satisfação das NPB, uma vez que os alunos demonstram mais compromisso, autonomia e responsabilidade, além de conceberem-se mais competentes e exitosos em suas ações e mais propícios a estabelecerem vínculos sociais, o que promove o desenvolvimento de uma motivação autodeterminada entre os alunos.

A experiência dos alunos com o SEM durante o processo de intervenção pedagógica possibilitou a apropriação de novos conhecimentos e proporcionou o aumento da motivação para a participação nas aulas, bem como suporte às necessidades psicológicas básicas, aspectos que foram evidenciados nas respostas dos alunos de forma autônoma e espontânea. Entretanto, essas conclusões ainda são incipientes e carecem de novos estudos em que se aplique o protocolo Escala de Necessidades Psicológicas Básicas para o Exercício (BPNES) (COSTA, 2015).

Considerações Finais

A satisfação das necessidades psicológicas básicas (NPB) promove bem-estar psicológico nos indivíduos e proporciona maior motivação intrínseca e, conseqüentemente, condutas autodeterminadas. O SEM é um modelo de ensino centrado no aluno, que tem apresentado resultados positivos na satisfação de autonomia, competência e relacionamento social, pois possibilita que o aluno se identifique com o objeto de conhecimento estudado e com os demais pares escolares.

Nas aulas de educação física no ensino fundamental anos iniciais, lócus desta investigação, verificou-se que a organização das aulas subsidiadas no SEM: promoveu a satisfação da necessidade de autonomia, uma vez que os alunos conseguiam expressar seus desejos e vontades, bem como tomar decisões de forma independente; potencializou a satisfação da necessidade de competência, pois os alunos foram capazes de realizar as atividades da aula, bem como perceberam as mudanças e melhorias alcançadas ao longo da temporada; além disso, proporcionou a satisfação da necessidade de relacionamento social, pois a organização em pequenos grupos facilitou o processo de relação interpessoal, garantindo aos alunos a integração entre seus pares e favorecendo a socialização e o sentimento de amizade.

Referências

ALBUQUERQUE, P. P. **Necessidades psicológicas básicas e comportamento alimentar em crianças e adolescente.** 2016. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e da Saúde). Universidade Beira Interior. Covilhã, 2016.

ANISZEWSKI, E. *et al.* (Des)motivação nas aulas de Educação Física e a satisfação das necessidades de competência, autonomia e vínculos sociais. **Journal of Physical Education.** v. 30, n. 1. E-3052, 2019.

ARANTES, L. C. *et al.* **Educação Física e Modelos de Ensino dos Esportes:** conceitos, características e aplicações. 1 ed. Recife: Even3 Publicações, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70. 2011.

COELHO, I. M. F. **Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo**. 2011. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade do Porto, Porto, 2011.

COSTA, L. C. A da. **Influência de um programa de ensino de esportes coletivos de invasão na motivação e desempenho motor de escolares no ensino fundamental**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidades Estadual De Maringá, 2015.

CUEVAS, R. GARCÍA-LÓPEZ, L. M. CONTRERAS, O. Influencia del modelo de Educación Deportiva en las necesidades psicológicas básicas. **Cuadernos de Psicología del Deporte**. v. 15, n. 2, p. 155-162. 2015.

DAMIANI, M.F. *et al.*; Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n.45, p.57-67, 2014.

DAVOGLIO, T. R. et al. Necesidades psicológicas básicas: definições operacionais na docência universitária. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 19, n. 2, 510-531, 2017.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. Self-determination Theory: a macrotheory of human motivation, development, and health. **Canadian Psychology**, vol 49, n. 3, 182-185, 2008.

DECI, E. L.; RYAN; R. M.; The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. **R. Psychological Inquiry**. v. 11, n. 4, p. 227–268, 2000.

GIMÉNEZ, M. A.; PÉREZ, D. M. de O.; PÉREZ, J. J. V. Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. **Ágora para la Educación Física y el Deporte**. v.19, n. 1, p.52-72. 2017.

GONZÁLEZ-CUTRE, D. Estrategias didácticas y motivacionales em las clases de educación física desde la teoría dela autodeterminación. **E-Motion. Revista de educación, motricidade e investigación**. Nº 8, p. 44-62, 2017.

HERNÁNDEZ-ANDREO, L. *et al.* Necesidades psicológicas básicas y creencias implícitas de habilidad en educación secundaria. **Espiral. Cuadernos del Profesorado**, 14(28), 19-27, 2021.

MARTÍNEZ DE OJEDA, D.; PUENTE-MAXERA, F.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. (2021) Motivational and Social Effects of a Multiannual Sport Education Program. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte** vol. 21 (81) pp. 29-46, 2021.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A., MARTÍNEZ DE OJEDA, D., Y VALVERDE-PÉREZ, J.J. (2017). Inteligencia emocional y mediadores motivacionales en una temporada de Educación Deportiva sobre mimo. **Ágora para la Educación Física y el Deporte** 19(1), 52-72.2017.

MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Y MÉNDEZ-ALONSO, D. (2015) Modelo de educación deportiva versus modelo tradicional: efectos en la motivación y deportividad / Sport Education Model Versus Traditional Model: Effects on Motivation and Sportsmanship. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte** vol. 15 (59) pp. 449-466. [Http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artmodelo612.htm](http://cdeporte.rediris.es/revista/revista59/artmodelo612.htm)

MENÉNDEZ-SANTURIO, J. I.; FERNÁNDEZ-RÍO, J. Responsabilidad social, necesidades psicológicas básicas, motivación intrínseca y metas de amistad en educación física. **Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación**, núm. 32, julio-diciembre, 2017, pp. 134-139, 2017.

MENÉNDEZ-SANTURIO, J.; JAVIER, F-R. Violencia, responsabilidad, amistad y necesidades psicológicas básicas: efectos de um programa de Educación Deportiva y Responsabilidad Personal y Social. **Revista de Psicodidáctica**, v. 21, n. 2, pp. 245-260. 2016.

MESQUITA, I. *et al.* Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 25, n. 1, p. 1-14, 2014.

MOLINA, M. *et al.* El modelo de Educación Deportiva em la escuela rural: amistad, responsabilidad y necesidades psicológicas básicas. **Retos**, 38, 291-299, 2020.

OJEDA, D. M. de; PUENTE-MAXERA, F.; MÉNDEZ-GIMÉNEZ, A. Efectos motivacionales y sociales de un programa plurianual de educación deportiva. **Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte**. January, 2020.

OJEDA-PERÉZ, D. M. de *et al.* Experiencia inicial del modelo de Educación Deportiva en primero de Educación Primaria. Percepción del alumnado y del docente. **Retos**, 36, 203-210, 2019.

PEREIRA, C. H. de A. B. **Modelo de educação esportiva: da aprendizagem à aplicação**. Dissertação (Mestrado em Desporto para Crianças e Jovens). Faculdade De Desporto - Universidade Do Porto, Porto, 2012.

PEREIRA, J. **O modelo de educação desportiva no ensino do atletismo: Estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico**. Porto: J. Pereira. Dissertação (Doutoramento em Ciência do Desporto). Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2015.

PUENTE-MAXERA, F. *et al.* El modelo de Educación Deportiva y la orientación. Efectos en la satisfacción con la vida, las inteligencias múltiples, las necesidades psicológicas básicas y las percepciones sobre el modelo de los adolescentes. **SPORT TK: Revista Euroamericana de Ciencias del Deporte**, v. 7 n. 2, p. 115-128. 2018.

ROJO, F. S. **La influencia del modelo de educación deportiva sobre las necesidades psicológicas básicas**. Máster Universitario em professorado de ESO, bachillerato formación profesional y enseñanza de idiomas, artísticas y deportivas: especialidad em educación física. Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación – Universidad Zaragoza, 2021.

RYAN, R. M.; DECI, E. L. Overview of self-determination theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. DECI; R. M. RYAN (Eds.), **Handbook of self-determination research** (pp. 3–33). University of Rochester Press, 2002.

SANTURIO *et al.* Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidade y satisfacción com la vida: relaciones y perfiles em adolescentes. **Anales de psicología / annals of psychology**. 2021, vol. 37, nº 1 (january), 133-141.

SIEDENTOP, D.; HASTIE, P. A.; MARS, H. V. D. **Complete guide to sport education**. Human Kinetics: 2nd ed., 2011.

SORDI, L. P. de. **“Motivação, necessidades psicológicas básicas e estratégias de aprendizagem de estudantes do ensino fundamental de uma escola promotora de autonomia”**. Dissertação (Mestrado em Educação). Unicamp: Campinas, 2015.

TIAN, L.; ZHANG, X.; HUEBNER, E. S. The Effects of Satisfaction of Basic Psychological Needs at School on Children’s Prosocial Behavior and Antisocial Behavior: The Mediating Role of School Satisfaction. **Front. Psychol.**, v. 17, 2018. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2018.00548/full>.

Recebido em 29 de abril de 2022.
Aceito em 22 de junho de 2022.