

U. PORTO



FACULDADE DE DESPORTO
UNIVERSIDADE DO PORTO

Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação.

Dissertação apresentada com vista à obtenção do grau de Mestre em Desporto para Crianças e Jovens (Decreto-Lei nº74/06, de 24 de Março)

Orientador: Professora Doutora Isabel Mesquita

Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira

Porto, 2012

Ficha de catalogação

Pereira, C. (2012). *Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*. Porto: C. Pereira. Dissertação de Mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Palavras-Chave: MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA, PROFESSORES ESTAGIÁRIOS, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO.

Agradecimentos

À Professora Isabel Mesquita, pela competência na orientação, pela disponibilidade e oportunidade. Por ter contribuído para o meu enriquecimento profissional, dando-me a possibilidade de conhecer uma nova forma de ensino. Pela atitude motivadora com que me orientou no decorrer deste trabalho.

Aos estudantes de Educação Física da FADEUP que participaram neste estudo.

À minha família, em especial aos meus pais, pela presença, pela disponibilidade e pelo orgulho. Pelo apoio inequívoco a todos os desafios que me proponho a realizar.

Ao Zé...pela palavra certa em cada momento...e pelo amor!

Índice geral

Índice de Figuras.....	IV
Índice de Quadros.....	V
Resumo.....	VII
Abstract.....	IX
Abreviaturas.....	XI
I. Introdução.....	1
1. JUSTIFICAÇÃO E PERTINÊNCIA DO ESTUDO.....	3
2. OBJETIVO DO ESTUDO.....	8
3. ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO.....	8
4. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	9
II. Revisão da Literatura.....	13
1. CARACTERIZAÇÃO DO MODELO.....	15
2. INVESTIGAÇÃO SOBRE O MODELO.....	21
3. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	33
III. Estudo Empírico.....	37
MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: DA APRENDIZAGEM À APLICAÇÃO.....	39
Resumo.....	40
ABSTRACT.....	41
INTRODUÇÃO.....	41
MATERIAL E MÉTODOS.....	47
RESULTADOS.....	51
DISCUSSÃO.....	61
CONCLUSÃO.....	67
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	68
IV. Considerações Finais.....	75

Índice de Figuras

Figura 1 – Contexto desportivo	18
--------------------------------------	----

Índice de Quadros

Quadro 1 – Categorias e subcategorias	50
---	----



Resumo

O presente estudo teve como objetivo examinar a percepção dos estudantes de Educação Física acerca do Modelo de Educação Desportiva (MED) pelo confronto entre a aprendizagem do modelo na disciplina de Didática do Atletismo e a sua aplicação enquanto professor estagiário. A amostra do estudo foi composta por 16 estudantes de Educação Física da FADEUP, oito do género masculino e oito do género feminino. Os sujeitos apresentaram idade média de $24 \pm 1,9$ anos, sendo que nenhum apresentava experiência anterior na aplicação do modelo. Os dados foram recolhidos por meio de entrevista semiestruturada e de resposta aberta, baseada nos postulados do MED, nos seus propósitos e características (SIEDENTOP, 1994) desenvolvida para obter informações sobre as grandes dimensões da entrevista. Esta foi validada segundo os critérios de construção e de conteúdo. O tratamento das informações foi realizado por meio da análise de conteúdo, com o recurso à interpretação lógico-semântico das ideias prevalentes no “corpus” das entrevistas.

Os resultados revelaram que os participantes perceberam a importância de experimentarem o MED enquanto estudantes nas aulas de Didática de Atletismo, todavia, e de acordo com as elevadas exigências ao nível da organização e gestão de alunos e atividades, bem como na preparação dos mesmos para trabalharem de forma mais autónoma, o MED exige uma preparação exaustiva por parte dos futuros professores, na lecionação (supervisionada) de aulas em contextos reais que antecedam o estágio profissional, fundamental para que tenham uma noção efetiva da realidade escolar, principalmente nas atitudes e comportamentos dos alunos durante a vivência do MED. No sentido de colmatar esta lacuna, a investigação futura deverá incidir sobre a análise da aplicação do MED pelos estudantes em situações reais de ensino sobre a supervisão do docente das diferentes modalidades desportivas que compõem a didática do desporto nos cursos do Mestrado no Ensino em Educação Física.



Abstract

The present study aimed to examine the perception of physical education students about the Sport Education Model by confrontation between learning the model in the discipline of athletics and its application as a pre-service teacher. 16 pre-service teachers (eight males and eight females) participated in the present study. The participants had a mean age of 24 ± 1.9 years, and none had previous experience in applying the model. Data were collected through semi-structured interviews and open-response, based on the postulates of MED in its purposes and characteristics (Siedentop, 1994), designed to obtain information about the dimensions of the interview. The interview was validated according to the criteria of construction and content. The treatment of information was done through content analysis, with the use of logical and semantic interpretation of the ideas prevailing in the "corpus" of the interviews. The results revealed that participants perceiving the importance of experiencing the MED while students in the classes of Athletics Teaching, however, and according to the high demands on the organization and management of students and activities as well as in preparing them to work more autonomously, MED requires a thorough preparation on the part of future teachers in teaching (supervised) classes in real contexts that precede the professional stage, fundamental to have a notion of effective school reality, especially in the attitudes and behaviors of students during the experience of MED. In order to fill this gap, future research should focus on analyzing the application of MED by students in real school under the supervision of teachers from different sports that make up the Master of Teaching in Physical Education.



Abreviaturas

EF	Educação física
FADEUP	Faculdade de Desporto da Universidade do Porto
MED	Modelo de educação desportiva
MID	Modelo de Instrução Direta
UD	Unidade didática



I. Introdução

1. Justificação e Pertinência do estudo

O modelo de ensino que tem sido mais frequentemente utilizado nas escolas, o Modelo de Instrução Direta (MID), tem o professor como líder instrucional, o qual se encontra no centro das tomadas de decisão, tal como referia Oberteuffer e Ulrich (1962, citado por MESQUITA (2012)) na expressão *“Teacher saying and students doing”*. O MID assenta na convicção de que o fundamental é a prescrição de processos e soluções, onde o espaço de problematização dos problemas decorrentes da prática é circunscrito e orientado na totalidade pelo professor (MESQUITA, 2012). Contudo, o movimento de reforma do sistema educativo do início dos anos noventa, redefiniu a posição do aluno no processo de ensino-aprendizagem, colocando-o numa posição central, passando a ser considerado como construtor ativo das suas próprias aprendizagens e valorizando os processos cognitivos, a tomada de decisão e a compreensão das situações-problema (BROOKER, KIRK, BRAIUKA, & BRANSGROVE, 2000).

Nesta nova abordagem, o professor descentra-se de si próprio para se situar no aluno, no sentido de criar o melhor ambiente de aprendizagem, e ao aluno é dado *“espaço para expressar os seus sentimentos, para construir as suas experiências, de forma a edificar a sua construção enquanto pessoa”* (MESQUITA, 2012, p. 180). Contudo, as competências de eficácia de ensino preservam a sua importância, apenas se reconfiguram numa relação contextualmente diferente com o trabalho dos alunos (SIEDENTOP, 1996).

Nesta perspetiva, atender ao aluno enquanto sujeito individual requer o uso de estratégias pedagógicas promotoras de condições equitativas de prática, quer a nível de sexo, quer a nível de desempenho (MESQUITA, 2012).

Outras questões se levantam quando analisamos o currículo da disciplina de Educação Física (EF) das escolas portuguesas. Este enquadra-se no denominado curriculum multiatividades, com poucas aulas para ensinar diversos conteúdos, em que se aborda um pouco de tudo e, no final, resulta em pouca produtividade e aprendizagens pouco conseguidas (GRAÇA, 1997).

Este tipo de abordagem tem-se revelado pouco apelativa, ignorando a necessidade de resolver os problemas ligados à pouca satisfação que os alunos demonstram nas modalidades abordadas na EF (SIEDENTOP, 1982), reflexo da curta duração de cada unidade didática (SIEDENTOP, 2002). Desta forma, os alunos não obtêm o desenvolvimento necessários das habilidades técnicas e táticas que lhes permita retirar o entusiasmo gerado pela prática desportiva (COELHO, 2011).

Países como os Estados Unidos da América têm vindo a realizar reformas educativas, na procura de orientações curriculares e modelos instrucionais que proporcionem a todos os alunos condições de prática favoráveis.

É então que surge o Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Daryl Siedentop (1987), que procura romper com os formatos tradicionais de ensinar o desporto em contexto escolar, procurando recentrar o aluno no processo de ensino e aprendizagem.

O conceito de *Sport Education* que lhe associou, surgiu pela primeira vez numa conferência proferida no âmbito do *Commonwealth Games*, em Brisbane (1982), em que Siedentop procurou contextualizar a sua conceção de *play education* (educação lúdica), através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas (GRAÇA & MESQUITA, 2007). O modelo segue os princípios do paradigma construtivista, no intuito de tornar os alunos mais competentes, entusiastas e cultos, e simultaneamente, impulsionadores e corresponsáveis pelas suas aprendizagens e experiências desportivas (SIEDENTOP, 1998).

Para que tal aconteça é necessário reunir um conjunto de condições, que promovam a renovação curricular e instrucional (SIEDENTOP, HASTIE, & VAN DER MARS, 2004), procurando oferecer aos alunos oportunidade para aprenderem os conteúdos de forma mais autêntica, aumentando as oportunidades de aprendizagem e tornando as experiências mais importantes e relevantes para todos os alunos.

Por forma a garantir a aproximação do ensino do desporto na escola ao desporto institucionalizado, Siedentop (1994) incluiu no modelo seis

características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes

O interesse demonstrado pelos professores na implementação do MED atraiu a atenção dos investigadores, de tal forma que conta até à data, com mais de setenta artigos publicados (WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005; HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

Wallhead e O'Sullivan (2005), no primeiro artigo de revisão de pesquisas acerca do MED, tiveram como objetivo estabelecer o que se conhecia, até à data, acerca dos efeitos do modelo em vários aspetos da formação e aprendizagem dos alunos de EF. A organização do estudo contou com a definição de cinco categorias, que se baseiam nos cinco objetivos da EF (ALEXANDER & LUCKMAN, 2001, p. 255): desenvolvimento de habilidades motoras, consciência tática e competência para jogar, aptidão física, desenvolvimento pessoal e social, e, atitudes dos alunos e valores. Seguiu-se Hastie, De Ojeda, e Luquin (2011), com a publicação do segundo estudo de revisõesobre a investigação empírica acerca do modelo, intitulado "A review of research on Sport Education: 2004 to the present".

Segundo estes autores, os estudos realizados têm, na sua maioria, origem nos Estados Unidos da América, seguindo-se a Inglaterra e a Irlanda. Ao longo dos anos verificou-se um aumento do número de estudos provenientes de países de língua não inglesa, como por exemplo, da Rússia, Hong-Kong, Korea. No que diz respeito aos níveis de escolaridade, é mais frequente os estudos se centrarem no 3º ciclo do ensino básico (7º ao 9º ano), seguindo-se o ensino secundário (10º, 11º e 12º ano). Poucos são os estudos realizados ao nível do 1º ciclo do ensino básico (HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011). A metodologia qualitativa é a mais utilizada, recorrendo na maioria das vezes às entrevistas e aos dados de campo, no entanto, os estudos de Hastie e Curtner-Smith (2006) e Curtner-Smith e Sofo (2004) utilizaram técnicas de incidentes críticos para apurar um relato mais constante de alunos e professores estagiários, nas suas experiências no MED.

Entre os artigos publicados, apresentam especial destaque os estudos empíricos sobre o impacto do MED nas aprendizagens dos alunos, quer ao nível do conhecimento e desempenho tático (GRANT, 1992; ORMOND et al., 1995; POPE & GRANT, 1996; HASTIE & BUCHANAN, 2000; PRITCHARD et al. 2008; O'SULLIVAN & KINCHIN, 2010), quer no domínio das habilidades técnicas (BROWNE, CARLSON & HASTIE, 2004; HASTIE, SINELNIKOV & GUARINO, 2009).

Outro foco de investigação centra-se na valência do MED para promover o desenvolvimento de competências pessoais, afectivas e sociais, tais como a cooperação, a autonomia, a responsabilidade, entre outras, sendo exemplo os estudos acerca das convicções de professores (GRANT, 1992; ALEXANDER, TAGGART, & THORPE, 1996; STRIKWERDA-BROWN & TAGGART, 2001) e alunos (POPE & GRANT, 1996; BENNET & HASTIE, 1997), e comprovada pela observação sistemática (HASTIE, 1996, 1998b).

A motivação e a participação entusiástica dos alunos no MED têm sido reconhecidas por vários estudos que recolheram a opinião de professores (ALEXANDER, TAGGART, & THORPE, 1996; STRIKWERDA-BROWN & TAGGART, 2001) e alunos (CARLSON, 1995; HASTIE, 1996; CARLSON & HASTIE, 1997; BENNETT & HASTIE, 1997; HASTIE, 1998).

Wallhead e O'Sullivan (2005) descreveram algumas das dificuldades associadas com a devolução do poder do professor para os alunos, como a responsabilidade e a separação de sexo. No entanto, pesquisas recentes sobre este aspeto do modelo mostram resultados diferentes (PILL, 2008; KINCHIN et al. 2004), nomeadamente no que diz respeito à capacidade do modelo em promover a inclusão.

A autonomia conferida ao aluno neste modelo desperta a atenção dos investigadores, dada a necessária responsabilização dos alunos nas tarefas desenvolvidas sob o risco de se verificarem comportamentos desviantes, quer a nível disciplinar, quer a nível da alteração dos valores (METZLER, 2000; HASTIE, 2006; MITHER & ZHU, 2011).

A presença assídua da competição formal no MED associa-se ao necessário domínio, desenvolvimento e aplicação de conceitos como o *fair-play* (VIDONI & WARD, 2009; BROCK & HASTIE, 2007).

Desde a revisão de 2005 (WALLHEAD & O'SULLIVAN), não só houve um aumento no número de estudos empíricos acerca do MED, como também se verificou o início da pesquisa em novos contextos e questões de pesquisa. Uma indução analítica colocou-os em três categorias: (1) expansão dos locais de implementação; (2) respostas motivacionais dos alunos, e (3) aprender a ensinar o MED (HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

Dado que o MED se mostrou atraente para o ensino do desporto na EF, muitos pesquisadores mudaram o seu foco de investigação de forma a perceber como é que os diferentes grupos aprendem a ensinar este modelo (MCCAUGHTRY et al., 2004; MCMAHON & MACPHAIL, 2007; STRAN & CURTNER-SMITH, 2010). Esses grupos incluem professores estagiários e professores que lecionam nas escolas. (HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

Estudos realizados por McCaughtry et al. (2004) e Pope e O'Sullivan (1998) identificaram uma série de problemas que os professores encontram em aprender a ensinar o MED.

Curtner-Smith e Sofo (2004) foram os primeiros a analisar as concepções acerca do processo de ensino do MED, estudando um grupo de professores estagiários durante uma experiência de campo.

Stran and Curtner-Smith (2010) reconhecem a escassez de pesquisas a respeito de como os professores estagiários aprendem a usar o MED na sua formação de professores de EF.

Light e Tan (2006) são da opinião que é necessário continuar a examinar as formas como as experiências culturais de futuros professores têm impacto sobre como eles interpretam um modelo particular de ensino. Pesquisar o MED num programa de estágio pedagógico tem o potencial de examinar como diferentes oportunidades e experiências no estágio podem contribuir para a compreensão do modelo por parte dos professores estagiários.

Em Portugal, é ainda recente a aplicação do MED nas escolas. Esta realiza-se pontualmente e, na sua maioria, através de professores estagiários.

A investigação tem mostrado a falta de preparação dos professores para aplicar o MED, nomeadamente no início da carreira. Para além disso, não se encontram na literatura estudos que indaguem acerca da experiência de vivência do MED enquanto alunos confrontando com um outro momento de formação no âmbito do MED, o estágio.

Assim, é importante desenvolver estudos que possam dar a conhecer a realidade vivida pelos professores estagiários no que respeita à aprendizagem e ao ensino do MED.

2. Objetivo do Estudo

Diante do exposto, constituiu propósito principal deste estudo examinar a perceção dos estudantes de EF acerca do Modelo de Educação Desportiva pelo confronto entre a aprendizagem e vivência do modelo na disciplina de Didática do Atletismo e a sua aplicação enquanto professor estagiário, no ano escolar seguinte.

3. Estrutura da Dissertação

O presente trabalho encontra-se estruturado de acordo com as normas orientadoras de redação e apresentação de dissertações de Mestrado impostas pela Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

A estrutura baseia-se no modelo escandinavo, modelo esse que se caracteriza pela integração de estudos separados, configurados em artigos sujeitos a publicação posterior. Desta feita, a presente dissertação encontra-se dividida em três capítulos, distinguidos em função dos propósitos do mesmo.

O Capítulo I assume-se como a introdução do trabalho, discorrendo-se sobre a justificação e pertinência do estudo, definindo-se os objetivos da pesquisa e estabelecendo-se a estrutura da tese.

O Capítulo II é dedicado à revisão da literatura que tem por objetivo dar a conhecer o estado da arte acerca do tema da dissertação. Assim, será feita a caracterização do MED, e explanada a investigação empírica dedicada ao modelo.

O Capítulo III é composto por um artigo empírico que constitui a estrutura nuclear da presente dissertação. Este artigo será posteriormente submetido a publicação à Revista da Educação Física/UEM. O artigo denomina-se “*Modelo de Educação Desportiva: da aprendizagem à aplicação*”. Este estudo pretende examinar a perceção dos estudantes de EF acerca do Modelo de Educação Desportiva pelo confronto entre a aprendizagem e vivência do modelo na disciplina de Didática do Atletismo e a sua aplicação enquanto professor estagiário, no ano escolar seguinte.

No Capítulo IV serão expostas as considerações finais desta dissertação, refletindo-se sobre os resultados principais do estudo empírico realizado.

As referências bibliográficas referentes a cada capítulo surgem no final dos mesmos.

4. Referências Bibliográficas

ALEXANDER, K., & LUCKMAN, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7 (3), pp. 243-267.

BROOKER, R., KIRK, D., BRAIUKA, S., & BRANSGROVE, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), pp. 7-25.

COELHO, I. (2011). Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo. . *Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*. Porto: FADEUP.

-
- CURTNER-SMITH, M., & SOFO, S. (2004). Pre-service teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), pp. 347-377.
- GRAÇA, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Porto: FADEUP. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- GRAÇA, A., & MESQUITA, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), pp. 401-421.
- HASTIE, P., & CURTNER-SMITH, M. I.-T. (2006). Influence of a hybrid sport education – Teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), pp. 1-27.
- HASTIE, P., DE OJEDA, D., & LUQUIN, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16 (2), pp. 103-132.
- LIGHT, R., & TAN, S. (2006). Culture, Embodied Experience and Teachers: Development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review*, 12(1), pp. 99-118.
- MESQUITA, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita, & J. Bento (Edits.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- POPE, C., & O'SULLIVAN, M. (1998). Culture, Pedagogy and Teacher Change in an Urban High School: How would you Like your Eggs Done? *Sport, Education and Society*, 3, pp. 201-236.
- SIEDENTOP, D. (1982). Movement and sport education - current reflections and future images. In M. Howell, & J. E. Saunders (Edits.), *VII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance* (pp. 3-13). Brisbane: University of Queensland Press.

-
- SIEDENTOP, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. Reese, & M. Pieron (Edits.), *Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics. (pp. 79-86). Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In S. Silverman, & C. D. Ennis (Edits.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1998). Sport Education. What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.
- SIEDENTOP, D. (2002). Sport education: a retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21 (4), pp. 409-418.
- SIEDENTOP, D., HASTIE, P., & VAN DER MARS, H. (2004). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). United States of America: Human Kinetics.
- STRAN, M., & CURTNER-SMITH, M. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(3), pp. 243–56.
- WALLHEAD, T., & O'SULLIVAN, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millenium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (2), pp. 181-210.

II. Revisão da Literatura



1. Caracterização do Modelo

As raízes do Modelo de Educação Desportiva (MED), do inglês *Sport Education Model*, levam-nos aos Estados Unidos da América, ao início dos anos oitenta, quando Daryl Siedentop criticou a forma descontextualizada e desvirtuada como o desporto era ensinado na escola e nas aulas de EF (SIEDENTOP, 1994). Os programas de EF, com as típicas abordagens de multiactividades, configurado em unidades didáticas de curta duração, onde a competição, quando existia, era desprovida de qualquer formalidade e festividade, não eram suficientemente inspiradores e desafiantes para entusiasmar os alunos (SIEDENTOP, 1982). Para além disso, o retorno em termos de aprendizagem e evolução é relativamente diminuto, permanecendo os alunos num estado de permanente iniciação (GRAÇA, 1997).

Num comentário sobre as experiências de alunos em EF, Ennis (1996) refere uma pesquisa em que os alunos relataram não gostar da forma como o desporto era ensinado dentro dos programas de EF. Esta pesquisa constatou que o desporto em EF produzia poucos efeitos didáticos, uma vez que faltava um significado pessoal para os alunos. O desenvolvimento do MED (SIEDENTOP, 1994) foi então uma resposta para a necessidade de encontrar formas mais educativas de apresentar o desporto no currículo da escola.

O conceito de *Sport Education* surgiu pela primeira vez numa conferência proferida no âmbito do *Commonwealth Games*, em Brisbane (1982), em que Siedentop procurou contextualizar a sua conceção de *play education* (educação lúdica), através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas (GRAÇA & MESQUITA, 2007).

Em 1994, a inclusão de um capítulo dedicado ao *Sport Education* no manual, *Sport Education: Quality P.E. through positive sport experience*, (SIEDENTOP, 1994) contribuiu para a expansão deste novo modelo curricular e consolidou as suas bases conceptuais, passando a ser utilizado como ferramenta pedagógica e considerado objeto de pesquisa científica (GRAÇA & MESQUITA, 2007).

São três os domínios sobre os quais o MED procura incidir na sua abordagem: o cognitivo, o motor e o sócio afetivo.

Ao providenciar experiências autênticas e pedagogicamente ricas de desporto no contexto da EF, o MED propôs-se a ajudar os alunos a se tornarem desportivamente competentes, cultos e entusiastas.

Competentes, no domínio das habilidades técnicas e táticas permitindo aos alunos uma participação apropriada e satisfatória no jogo e na competição; cultos, na compreensão dos valores, das regras, das tradições do desporto, distinguindo o valor pedagógico das boas e más práticas desportivas; e entusiastas, na atração pela prática do desporto, na promoção da qualidade da prática desportiva e na defesa da sua autenticidade (SIEDENTOP, 1994). Ou seja, o praticante participa e comporta-se de forma a preservar, proteger e desenvolver a cultura desportiva na aula de EF, na escola e na comunidade (HASTIE, 2011).

Concetualmente, o MED necessita de reunir um conjunto de condições que promovam a renovação curricular e instrucional (SIEDENTOP, HASTIE, & VAN DER MARS, 2004). A nível curricular procura criar condições que ofereçam aos alunos oportunidade para aprenderem os conteúdos de forma mais autêntica; que aumentem as oportunidades para que os alunos aprendam os conteúdos de forma mais completa; e que tornem as experiências mais importantes e relevantes para todos os alunos. Para alcançar estes objetivos é imperativo que os alunos tenham mais tempo de prática da modalidade, através de uma unidade didática mais longa, e acesso a conteúdos que os façam transferir os conhecimentos adquiridos para a realidade desportiva (HASTIE P. , 1998). A nível instrucional, o MED coloca o aluno no centro do processo, alterando a postura do professor, de uma posição de controlo para uma posição de gestão, onde os alunos são desafiados a assumir diferentes papéis e funções, apelando à cooperação, aos pequenos grupos e ao ensino de pares. O aluno é assim, construtor da sua própria aprendizagem (ALEXANDER, TAGGART, & LUCKMAN, 1998).

Segundo GRAÇA e MESQUITA (2007), o MED promove resultados autênticos que demonstram uma clara aprendizagem, reveladora da capacidade de

executar uma tarefa até ao fim, com significado contextual onde estão incluídos os conteúdos, os processos e os meios aplicados. No alinhamento da instrução autêntica surge a avaliação autêntica, que se reporta à capacidade de jogar, não sendo mais do que oportunidades para os alunos aprenderem e exercitarem os resultados desejados e receberem feedback sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem. A instrução da técnica organiza-se em sintonia com a sua aplicação prática e é dado tempo suficiente para desenvolver a consciência e a competência táctica.

O modelo teve a sua primeira aplicação em Ohio (USA), numa escola em Columbus, tendo sido obtidas respostas bastantes positivas dos professores e alunos, particularmente no que diz respeito à capacidade de envolver total e intencionalmente os alunos nas experiências desportivas, durante a aula de EF (HASTIE P. , 2011).

Características estruturais do MED

Por forma a garantir a aproximação do ensino do desporto na escola ao desporto institucionalizado, Siedentop (1994) incluiu no modelo seis características: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes. (Figura 1)

As unidades didáticas são substituídas por épocas desportivas, de pelo menos 20 aulas (JONES & WARD, 1998), resultado da necessidade de se aumentar o tempo de contacto do aluno com o conteúdo de ensino e com o objetivo de provocar resultados de aprendizagem mais duradouros e significativos nos alunos. Os alunos são colocados em equipas ao longo da época e algumas vezes durante todo o ano escolar. (SIEDENTOP, 1996). O conceito de época desportiva tem subjacente a ideia de filiação em equipas, formando grupos pequenos que se mantêm coesos durante toda a época.



Figura 1 – Contexto desportivo. Adaptado de van der Mars e Tannehill (2010)

De acordo com Penny e Clarke (2005, pp. 49) *“Maintaining the same teams throughout units of work that may well be longer than usual means that there is more time and opportunity for the social dimensions of learning to be addressed and advanced”*.

As equipas têm nomes, símbolos, cores, uma área própria para treinar, uma saudação própria, na busca de uma identidade comum e de socialização desportiva plena e autêntica.

Os critérios de formação de grupos visam manter o equilíbrio competitivo das equipas, assim como o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda na aprendizagem (SIEDENTOP, 1998).

Cada elemento da equipa tem uma ou mais funções a cumprir, redefinindo os papéis do professor e dos alunos, e valorizando a autonomia dos alunos, que têm oportunidade de planejar, praticar, interagir e beneficiar de um desenvolvimento pessoal e social, tal como se verifica nos clubes desportivos.

Cada um dos alunos, em cada época de MED, aprenderá a jogar, arbitrar, e fazer o registo dos resultados de cada modalidade. Cada equipa terá diversos papéis que os alunos deverão assumir: dirigente, treinador, publicitário e outros do género, e ao longo do ano ou através dos anos, todos os estudantes passarão pela experiência de todos os papéis (SIEDENTOP, 1996). Apesar de existir rotatividade nas funções desempenhadas pelos alunos, a função de capitão-treinador deverá ser desempenhada apenas por quem é reconhecido pelos pares (no desempenho desportivo e no assumir de liderança), sob pena de serem geradas situações disfuncionais, ou mesmo de rutura, em relação aos propósitos estabelecidos (MESQUITA, 2012).

O MED enfatiza o papel ativo e cooperante do aluno na organização das diferentes tarefas com distribuição de funções e responsabilidades, viabilizadas pelo recurso, por parte do professor, a estratégias instrucionais mais implícitas e informais (SIEDENTOP, 1994), a todos os praticantes, com o intuito de promover a autonomia, a responsabilização e a cooperação, o que se reflete na aquisição de competências. Ao praticante compete a edificação das aprendizagens, através da busca sistemática de soluções, na qual os processos de perceção, compreensão e tomada de decisão são altamente valorizados (MESQUITA, 2006). Construir e manter uma equipa exige que os alunos aprendam a subordinar os seus interesses aos objetivos gerais da equipa, e portanto, tanto nos papéis de liderança quanto nos papéis de liderado são exercitados.

O MED prevê a implementação de um quadro competitivo formal, organizado no início época, com um grau de complexidade evolutiva e concebido de forma

a permitir uma participação equitativa e com sucesso. A participação dos alunos nas tarefas de apoio e coordenação é considerada uma componente de avaliação do seu desempenho, complementando a avaliação das competências motoras (MESQUITA, 2012). A obtenção da vitória não é o único objetivo, e portanto, o fair play é um aspeto bastante valorizado durante toda a época, sendo um fator influenciador da pontuação da equipa. O valor do *fair-play* na formação pessoal e social dos alunos é claramente convocado por Siedentop, Hastie e Mars (2004, p. 94) quando referem “*Fair Play has a much broader meaning than just playing by the rules. It also includes respect for others, always participating with the right spirit and attitude, valuing equal opportunity, and behaving responsibly as a teammate and player*”.

Como forma de valorizar a competição e controlar o desempenho competitivo, são realizados registos e estatísticas individuais e das equipas de itens definidos inicialmente, que são posteriormente divulgados publicamente, por forma a motivar os alunos, inculcar-lhes o espírito de superação e emancipação, a auxiliá-los na autoavaliação, assim como conferir importância à competição. A valorização intencional dos resultados competitivos, bem como uma eficiente publicitação dos mesmos, é crucial para que as vantagens a eles associadas, não caiam no domínio do desinteresse (MESQUITA, 2012).

Fazem-se todos os esforços para materializar uma época desportiva festiva. Como salienta Siedentop (1996, p. 259) “*Every effort is made to make the sport season festive*”, acreditando que o espírito de festividade contribuirá favoravelmente para a construção de experiências positivas, indutoras do interesse renovado pela prática desportiva.

No final de cada época realiza-se um evento culminante, onde os alunos celebram o sucesso num ambiente festivo, que marcará o fim da época desportiva e o reconhecimento público das conquistas, das performances e dos desempenhos dos alunos nos papéis previamente designados (WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005). Com o intuito de recriar um ambiente semelhante a uma final competitiva, são designadas diversas funções aos alunos (jornalista, organizador do evento, anotador de resultados, etc) para além das assumidas

nas restantes aulas. São atribuídos os prémios às equipas, os quais não se restringem ao desempenho competitivo, estendendo-se ao *fair-play*, ao empenhamento ou, ainda, a outros aspetos que o professor considere importante destacar.

É preocupação do modelo diminuir os fatores de exclusão, procurando equilibrar a oportunidade de participação de todos, independentemente do sexo ou nível de desempenho (HASTIE, 1998).

O MED manifesta o elevado protagonismo conferido aos alunos no processo de ensino-aprendizagem chamando-os a assumir decisões e resolver problemas, transformando alunos passivos em aprendizes ativos (SMITHER & ZHU, 2011). Esta autonomia requer a responsabilização dos alunos em todas as tarefas desenvolvidas sob o risco de se verificarem comportamentos desviantes, quer a nível disciplinar, quer a nível da alteração dos valores, numa valorização excessiva do resultado da competição (METZLER, 2000). Uma das maiores singularidades do MED reside no facto dos alunos serem colocados simultaneamente a desempenhar tarefas de ensino e de gestão, por isso, a falta de domínio do conteúdo, por parte do professor, ou a falta de preparação dos alunos que irão desempenhar a função de capitão-treinador, são aspetos preocupantes (MESQUITA, 2012). Como refere Mesquita e Graça (2009), uma impreparação no MED deixará os alunos sem apoio e poderá transformar a aula num recreio supervisionado bem organizado. Para o aumento da competência dos alunos na realização das funções é de extrema importância a implementação de sistemas de *accountability* que regulem e estabilizem as diferentes funções a desempenhar pelos alunos (HASTIE, 2000; MESQUITA ET AL., 2005; HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

2. Investigação sobre o Modelo

Ao longo dos anos, o MED foi alvo de vários estudos e publicações científicas, permitindo-nos afirmar que se trata de um modelo relativamente bem

consolidado e com resultados válidos, tendo-se assistido à publicação de um grande número de artigos em revistas com revisão de pares (HASTIE DE OJEDA, & LUQUIN, 2011; WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005).

Wallhed e O'Sullivan (2005), no primeiro artigo de revisão de pesquisas acerca do MED, tiveram como objetivo estabelecer o que se conhecia, até à data, acerca dos efeitos do modelo em vários aspetos da formação e aprendizagem dos alunos de EF. A organização dos estudos de revisão centraram-se em cinco categorias, que se baseiam nos cinco objetivos da EF (ALEXANDER & LUCKMAN, 2001, p. 255): desenvolvimento de habilidades motoras, consciência tática e competência para jogar, aptidão física, desenvolvimento pessoal e social, e, atitudes dos alunos e valores.

Seguiu-se Hastie, De Ojeda, e Luquin (2011), com a publicação do segundo estudo de revisãosobre a investigação empírica acerca do modelo, intitulado "A review of research on Sport Education: 2004 to the present".

Segundo estes autores, os estudos realizados têm, na sua maioria, origem nos Estados Unidos da América, seguindo-se a Inglaterra e a Irlanda. Ao longo dos anos verificou-se um aumento do número de estudos provenientes de países de língua não inglesa, como por exemplo, da Rússia, Hong-Kong, Korea.

No que diz respeito aos níveis de escolaridade, é mais frequente os estudos se centrarem no 3º ciclo do ensino básico (7º ao 9º ano), seguindo-se o ensino secundário (10º, 11º e 12º ano). Poucos são os estudos realizados ao nível do 1º ciclo do ensino básico (HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

A metodologia qualitativa é a mais utilizada, recorrendo na maioria das vezes às entrevistas e aos dados de campo, no entanto, os estudos de Hastie e Curtner-Smith (2006) e Curtner-Smith e Sofo (2004) utilizaram técnicas de incidentes críticos para apurar um relato mais constante de alunos e professores estagiários, nas suas experiências com o MED. Seguem-se as metodologias quantitativas, e depois os estudos que utilizam ambas as metodologias, recorrendo à comparação com grupos experimentais

(PRITCHARD et al., 2008; BROWNE, CARLSON, & HASTIE, 2004; HASTIE et al., 2009).

Os jogos de invasão são identificados como alvo preferencial de investigação no MED, com cerca de 75% dos estudos realizados nesse âmbito, seguindo-se os jogos de rede com 19%. De referir que habitualmente, quando são alvo de estudo, a modalidade surge com jogos modificados/reduzidos. No que diz respeito ao domínio da investigação, Oslin (2002) destaca a sua preocupação pela ausência de estudos em atividades como caminhadas, ciclismo e patinação no gelo (HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

Continuando a tendência identificada por Wallhead e O'Sullivan (2005), apenas um estudo (HASTIE, SLUDER, BUCHANAN, & WADSWORTH, 2009) abordou atividades de fitness. Neste âmbito, Hastie et al. (2009) relataram que alguns alunos apresentaram melhorias significativas no seu desempenho no “Progressive Aerobic Cardiovascular Endurance Run” (PACER), e mais alunos atingiram a sua zona de fitness saudável, do que antes da época começar. Além disso, o pós-teste mostrou que a pontuação dos alunos no percurso de obstáculos melhorou significativamente comparado com os alunos do grupo de controlo que participaram nas suas aulas regulares de EF.

Os elevados níveis de motivação

As valências do modelo na participação entusiástica dos alunos são destacadas nas convicções de professores (ALEXANDER, TAGGART, & THORPE, 1996; STRIKWERDA-BROWN & TAGGART, 2001) e alunos (BENNET & HASTIE, 1997), e comprovada pela observação sistemática (HASTIE, 1996, 1998b).

Os elevados níveis de motivação é relatado com frequência nos estudos desenvolvidos acerca do MED, sendo referido como justificação para o aumento de participação e envolvimento dos alunos nas tarefas (CRUZ, 2008;

WALLHEAD & NTOUMANIS, 2004; SINELNIKOV, HASTIE, & PRUSAK, 2007; SPITTLE & BYRNE, 2009).

Em 2004, Wallhead e Ntoumanis sugeriram que uma das razões para a atratividade MED estava no facto de este proporcionar um clima envolvente, promotor da motivação intrínseca.

Sinelnikov, Hastie e Prusak (2007) utilizaram a Escala de Motivação Intrínseca Situacional (que mede a regulação, motivação interna, regulação externa, e falta de motivação) durante a prática de habilidades, arbitragem, e jogo, de duas épocas de MED. Os estudantes relataram altos níveis de auto-determinação em todas as fases, com níveis particularmente baixos de falta de motivação. Por sua vez, Spittle and Byrne (2009) realizaram um estudo experimental com alunos do ensino básico na Austrália, e verificaram que o MED foi melhor sucedido em manter elevados níveis de motivação intrínseca, clima, e orientação para a tarefa, do que o modelo tradicional.

O valor da afiliação

Grant et al. (1992) e Hastie (1998) advogam que a afiliação e a responsabilidade conferida aos alunos na tomada de decisões têm sido os fatores que mais contribuem para os resultados consistentes na participação entusiástica dos alunos, opinião partilhada por professores e alunos. Reflexões de alunos acerca das suas experiências com o MED parecem sugerir um maior nível de comprometimento (BENNETT & HASTIE, 1997) e um maior tempo de prática em relação a abordagens de ensino anteriores (POPE & GRANT, 1996).

É frequente encontrar testemunhos de alunos que referem a afiliação como o fator que ajuda a melhorar o desempenho e promove a inclusão (KINCHIN, 2001; KINCHIN ET AL., 2004; MACPHAIL & KINCHIN, 2004; MACPHAIL ET AL. 2008), sendo identificada como uma das características mais atraentes do modelo (GRANT ET AL.,1992; BENNETT & HASTIE, 1997; O'DONOVAN, 2003).

MacPhail e Kinchin (2004), analisaram as experiências de jovens estudantes no MED e as suas interpretações, tendo verificado um forte foco na afiliação e na festividade. MacPhail et al. (2008) procurou compreender as conceções dos alunos acerca da diversão e do prazer. Através de entrevistas testes psicológicos (por exemplo, prazer, perceção de competência, orientação de objetivos, realização e motivação) confirmaram que os alunos acharam o modelo divertido e interessante, e desenvolveram um senso de afiliação e adesão a uma equipa. Perceções de autonomia também aumentaram.

A participação equitativa

Uma das convicções do MED, e corroborado por diferentes autores (CARLSON, 1995; ALEXANDER, TAGGART, & THORPE, 1996; HASTIE, 1998; STRIKWERDA-BROWN & TAGGART, 2001), é a de sustentar que as condições de prática devem proporcionar a todos, oportunidades substantivas de aprendizagem, ou seja, contribuir para uma participação equitativa dos alunos. Mais de 90% dos professores do ensino básico e de 70% dos professores do ensino secundário “concordaram” ou “concordaram muito” que o modelo satisfaz a inclusão de meninas (ALEXANDER & LUCKMAN, 2001).

Relatos de professores (ALEXANDER et al,1996; STRIKWERDA-BROWN & TAGGART, 2001) forneceram evidências de um maior nível de participação equitativa de alunos em ambas as sessões práticas.

Apesar de tudo, Hastie (1998), e Curnow e MacDonald (1995) verificaram nos seus estudos o reforço dos estereótipos de sexo, sendo atribuídas aos rapazes posições de poder, tornando-se evidentes algumas noções de sexo.

Num estudo projetado para investigar a participação e a perceção das meninas dentro de uma unidade híbrida do MED, Hastie (1998) verificou que as meninas tinham elevados níveis de oportunidade de participar na prática das habilidades e no jogo durante a época desportiva. No entanto, os níveis de oportunidades femininas diminuíram durante a fase da competição, por isso, este autor refere que apesar do MED ter postulado gerar a inclusão e proporcionar a todas

oportunidades iguais de participação, não controla efetivamente a implementação da equidade.

Alexander et al. (1996) obteve respostas sobre a influência do sexo um tanto contraditórias. Relatos de alunos revelaram que as percepções dos professores sobre a participação equitativas pareciam ser excessivamente otimistas.

Curnow e MacDonald (1995) conduziram um estudo para investigar a influência do sexo numa unidade híbrida de MED. Usando informação recolhida a partir de observações de gravações de vídeo, os autores revelaram que o desenvolvimento das habilidades nas meninas menos aptas, não podem ser facilmente alcançados dentro de uma época desportiva do MED, uma vez que os rapazes dominam a posse de bola e desempenham, ao longo da época, os papéis mais importantes (WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005).

Wallhead e O'Sullivan (2005) descreveram algumas das dificuldades associadas com a devolução do poder do professor para os alunos, como a responsabilidade e a separação de sexo. Os resultados de pesquisas recentes sobre este aspeto em particular mostram resultados diferentes. Por exemplo, Pill (2008) sugere no seu estudo que o MED é potencialmente mais motivador e inclusivo dos alunos normalmente menos predispostos a participar nas aulas de EF. Além disso, os alunos no estudo da Kinchin et al. (2004) também relataram elevados níveis de inclusão na equipa, com mais de metade citando a equipa como um fator que ajuda a melhorar o desempenho.

O desenvolvimento de competências a nível pessoal e social

No estudo de Grant (1992), os professores relataram que o MED aumentou o nível de interação e cooperação entre os alunos e serviu para mudar o seu pensamento sobre como os objetivos mais gerais da educação centrada no aluno, como o desenvolvimento pessoal e social, poderiam ser alcançados. Os professores perceberam que o modelo estava a "desenvolver qualidades como liderança, trabalho em equipa, de apoio e de busca ativa de participação

socialmente responsável e equitativa para além do que era evidente no ensino anterior" (ALEXANDER et al., 1996, p. 37).

No estudo desenvolvido por Wallhead, Garn & Vidoni (2012), foram encontradas evidências que sugerem que a exposição prolongada às características pedagógicas do MED desenvolve ligações sociais nos alunos que promovem a aprovação social entre pares. Essas ligações confirmam a sua satisfação pela experiência do MED e influenciam a sua decisão de participar em atividades extracurriculares.

Apesar das evidências de que o modelo é eficaz no desenvolvimento de habilidades do domínio pessoal e social, em especial no seu contributo para o aumento da interação e cooperação entre os alunos (GRANT, 1992; POPE & GRANT, 1996; ALEXANDER et al., 1996; PILL, 2008), alguns estudos destacam a ocorrência de comportamentos sociais negativos durante a competição (BROCK, ROVEGNO, & OLIVER, 2009; ENNIS, 1999; CURNOW & MACDONALD, 1995), nomeadamente em alunos com maior estatuto, tendo os autores encontrado uma série de casos em que as opiniões de certos alunos foram silenciadas.

Ennis (1999, p. 125) referiu que: "Within units of Sport Education some individuals engage in violent behavior and disrupt the role of the coach and refuse to comply with the strategies that reward affiliation and permit low skilled students to participate".

Ao observar todas as interações sociais e as decisões de grupo durante uma época de futebol, Brock, Rovegno, e Oliver (2009), demonstraram claramente que os alunos com maior estatuto dominaram as interações sociais do grupo. Neste caso, o estatuto elevado foi alcançado por "ser fisicamente atraente", "estar envolvido na modalidade fora da escola", e "ter uma personalidade amigável e envolvente". Isto é, os professores podem perceber que os alunos se tratam uns aos outros de forma justa e equitativa, ou que a maioria dos alunos relatam relações positivas na equipa, mas é preciso estar atento para a possibilidade serem silenciados as vozes de alunos menos aptos.

A pesquisa sobre habilidades sociais em EF tem mostrado que os comportamentos de *fair-play* dos alunos continuam subdesenvolvidos,

requerendo aos professores a instrução de habilidades sociais ao longo do currículo. Comportamentos de *fair-play* são comportamentos aprendidos, que apesar de específicos no contexto da EF e do desporto, se podem generalizar para outros contextos.

Com base na noção de que o *fair-play* e outras habilidades sociais precisam ser explicitamente ensinadas, Vidoni e Ward (2009) propuseram-se a determinar a medida em que o MED incentiva comportamentos de *fair-play*, e examinar até que ponto a aplicação do um programa “Fair Play Instruction” poderia influenciar a ocorrência de comportamentos de *fair-play* durante a época desportiva. Os resultados deste estudo demonstraram que a intervenção foi eficaz em aumentar a participação ativa e positiva dos estudantes.

Num estudo com alunos do sexto ano, Brock e Hastie (2007) mostraram que os alunos inicialmente descreviam *fair-play* como sendo educado com as outras equipas e não discutir com os árbitros ou com sua equipa. No entanto, com o avançar da época, a importância atribuída à vitória dos jogos, levou os capitães a acreditar que só poderiam justificar quantidades iguais de tempo de jogo para todos os membros da equipa durante situações de baixo risco, ou seja, quando o jogo não estava em perigo. Mowling, Brock e Hastie (2006) num estudo com alunos do quarto ano, provou que vencer por meio da competição é a prioridade na agenda dos alunos à medida que a época evolui para a fase final.

A duração das épocas desportivas

De acordo com estudos desenvolvidos, épocas desportivas com um número inferior a vinte aulas evidenciam ser desajustadas para a criação de condições favoráveis à ocorrência de aprendizagem (MESQUITA, GRAÇA, GOMES, & CRUZ, 2005).

A este respeito, estudos revelaram que alunos e professores têm uma reação positiva face à extensão do tempo de cada época desportiva (GRANT, 1992; ALEXANDER ET AL., 1996; CARLSON & HASTIE, 1997; HASTIE, 1996; 1998), no entanto, o tempo despendido na organização das atividades (a definição dos papéis dos alunos, o estabelecimento da estrutura e quadro

competitivo, a organização das equipas, etc.), exige que se controle cuidadosamente o tempo efetivo destinado à prática motora, sob pena de constituir, em si mesmo, o fator mais limitativo da ocorrência de progressos na aprendizagem (HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011; WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005).

Hastie (1998), revela no seu estudo que as justificações dos alunos para o desenvolvimento das suas competências incluem a duração prolongada da unidade didática, assim como a participação na mesma equipa, permitindo oportunidades de prática mais significativas que se refletem na aprendizagem.

Impacto do MED na aprendizagem

Entre os artigos publicados, destacam-se os estudos empíricos que versam sobre o impacto do modelo na aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao nível de conhecimento e desempenho tático e no domínio das habilidades técnicas. Relatos de professores (GRANT, 1992) e reflexões dos alunos (PRITCHARD et al., 2008; BROWNE, CARLSON, & HASTIE, 2004; POPE & GRANT, 1996; CARLSON, 1995) fornecem algum suporte acerca da eficácia do MED no desenvolvimento da competência de jogo no aluno, potenciado pela presença da competição ao longo das aulas (ALEXANDER, 1996). Os professores australianos atribuíram a melhoria da habilidade do aluno a "uma combinação de uma longa unidade de trabalho, com o aumento da motivação entre os alunos pelo trabalho em grupos persistentes, à relevância oferecido pela concorrência, e à remoção da necessidade de os professores estarem sempre a organizar e a disciplinar (ALEXANDER et al., 1996, p. 36).

Carlson (1995), utilizando uma combinação da reflexão do aluno e dados de observação não participante, verificou que o desenvolvimento nas habilidades técnicas foi conseguido pelos alunos menos aptos dentro de uma turma de desempenho variado.

Browne, Carlson e Hastie (2004) e Pritchard et al. (2008) realizaram estudos comparativos entre o MED e o modelo tradicional. Os resultados indicaram que

os alunos apresentaram melhorias significativas no seu conhecimento do jogo, bem como nas habilidades técnicas, em ambos os modelos. Além disso, os alunos que vivenciaram o MED apresentaram ganhos significativos na aprendizagem percebida e desenvolveram uma melhor compreensão do jogo. Num estudo desenvolvido por Alexander e Luckman (2001), o qual integrou 377 professores australianos, apenas 54% dos professores “concordaram” ou “concordaram muito” que a competência motora é mais incrementada pelo MED do que por outras abordagens. Como referem os autores: “*It appears at least while teachers are using the sport education model they believe motor skills are less achievable*” (p.154). Na mesma linha, Hastie (2008) verificou que os alunos, durante 30 aulas de *ultimate freebee*, não registaram progressos individuais, no passe e na recepção. Entre as possíveis explicações para esta fragilidade, Hastie (1998) identificou o sistema instrucional do MED, como um potencial problema no controlo do conhecimento do conteúdo de ensino, dado que um dos alunos desempenha a função de treinador, o que exige domínio do conteúdo a ensinar. O facto de serem bons jogadores, em nada quer dizer que sejam bons treinadores, e portanto, incapazes de fornecer qualidade ao processo de ensino e à emissão de feedbacks apropriados em relação aos erros de execução (CARLSON, 1995).

Professores da Nova Zelândia concluíram que "os alunos estavam mais interessados na tática, bem como no auto-aperfeiçoamento e sucesso pessoal com o avançar da época" (GRANT, 1992, p. 311). Esta perspetiva foi refletida também por professores de um estudo australianos que sugeriu que os resultados cognitivos, tais como melhor compreensão de regras e estratégias, tornaram-se evidentes pela presença diária de competição (ALEXANDER et al., 1996). Estas constatações foram corroboradas por estudos realizados a partir da observação de diferentes níveis de ensino (POPE & GRANT, 1996; HASTIE & BUCHANAN, 2000; CARLSON & HASTIE, 1997) durante a aplicação do MED que forneceram evidências de que o conhecimento de conceitos de estratégia do aluno aumenta e que este se manifesta num melhor desempenho no jogo. O estudo de Hastie, Sinelnikov, e Guarino (2009) também forneceu resultados a nível da consciência tática dos alunos, tendo demonstrado

melhorias na capacidade de selecionar as soluções táticas mais ajustadas e argumentar corretamente a esse respeito.

Mesquita, Farias e Hastie (2012) mostraram que ensinando uma unidade de futebol utilizando o MED, sustentado pela estrutura de tarefas de aprendizagem fornecida pelo *Invasion Games Competence Model*, os alunos tiveram a possibilidade de melhorar a execução das habilidades, assim como a sua consciência tática, especialmente para as meninas e para os alunos de nível de habilidade mais baixo.

Porém, alguns autores levantaram questões relativamente ao efeito diferenciador do MED nos ganhos da aprendizagem, em função do nível de habilidade e do sexo, particularmente durante a competição (HASTIE, 1998; MESQUITA ET AL., 2005; PEREIRA, MESQUITA & GRAÇA, 2009), uma vez que as raparigas e os alunos de desempenho inferior, apesar de considerarem as experiências do MED atrativas, assumem frequentemente papéis secundários no jogo (HASTIE, 1998; BROCK, ROVEGNO, & OLIVER, 2009).

O evento culminante

Estudos relativos ao evento culminante referem que esse é o momento em que o MED procura criar um ambiente de celebração semelhante aos das grandes competições (VAN DER MARS & TANNEHILL, 2010), sendo frequentemente recordado pelos alunos de forma positiva e associado ao desempenho da sua equipa (KINCHIN, MACPHAIL, & NI CHROININ, 2009).

Fragilidades do MED

O MED manifesta o elevado protagonismo conferido aos alunos no processo de ensino-aprendizagem chamando-os a assumir decisões e resolver problemas, transformando alunos passivos em aprendizes ativos (SMITHER & ZHU, 2011). Esta autonomia requer a responsabilização dos alunos em todas as tarefas desenvolvidas sob o risco de se verificarem comportamentos desviantes, quer a nível disciplinar, quer a nível da alteração dos valores, numa valorização excessiva do resultado da competição (METZLER, 2000).

Para o aumento da competência dos alunos na realização das funções é de extrema importância a implementação de sistemas de *accountability* que regulem e estabilizem as diferentes funções a desempenhar pelos alunos (HASTIE, P., 2000; MESQUITA et al., 2005; HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

Uma das maiores singularidades do MED reside no facto dos alunos serem colocados simultaneamente a desempenhar tarefas de ensino e de gestão, por isso, a falta de domínio do conteúdo, por parte do professor, ou a falta de preparação e capacidade de liderança dos alunos que irão desempenhar a função de capitão-treinador, são aspetos preocupantes, na medida em que a prática poderá resvalar para experiências ausentes de significado (GRAÇA & MESQUITA, 2007). Como refere Graça e Mesquita (2007, p. 413), “uma impreparação no modelo de educação desportiva deixará os alunos sem apoio e poderá transformar a aula num recreio supervisionado bem organizado”.

Torna-se premente a análise das dinâmicas relacionais estabelecidas no seio das equipas, em particular na forma como o capitão-treinador emite instrução e no modo como exerce o poder na orientação da prática (MESQUITA, 2012).

Investigação futura

Alguns temas ainda se encontram pouco explorados, sendo um deles as perceções dos professores (a lecionar e/ou estagiários) sobre a forma como aprendem a ensinar o modelo. (HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011). Curtner-Smith e Sofo (2004) estudaram um grupo de professores estagiários durante uma experiência de campo e descobriram que esses professores foram atraídos para o MED principalmente devido à sua compatibilidade com a sua socialização profissional. Estes resultados foram corroborados por Stran and Curtner-Smith (2009, 2009b).

No estudo de como os principiantes aprendem um novo currículo, McCaughy et al. (2004) identificaram os principais desafios para aprender a ensinar o MED durante os estágios. Estes incluíram a dificuldade na instrução relativa ao

desenvolvimento tático e incompreensão no papel do desenvolvimento das habilidades. Consequentemente, um número de participantes que o estudo sugeriu estarem hesitantes em adotar o modelo, justificaram dizendo que se sentem sobrecarregados com o planejamento detalhado e com os requisitos de preparação do MED. O autor fez uma série de sugestões para a formação do modelo no futuro, incluindo a necessidade de reensinar ou reforçar o modelo através de várias experiências no percurso de desenvolvimento do professor. Stran and Curtner-Smith (2010) reconhecem a escassez de pesquisas a respeito de como os professores estagiários aprendem a usar o MED na sua formação de professores de EF. Partilhando da mesma opinião, McMahon & MacPhail (2007) defendem que é necessário dar aos professores estagiários exposição precoce ao MED e fornecer-lhes uma variedade de experiências de ensino e aprendizagem, para que possam ser bem sucedidos em aprender a ensinar e consigam obter uma sólida compreensão do funcionamento do modelo.

Dadas as dificuldades identificadas a nível da devolução do poder e do conteúdo, Mesquita (2012) é da opinião que é premente ter uma maior conhecimento acerca do desenvolvimento de competências, desde as de gestão às de ensino, sem comprometer a responsabilidade e autonomia dos alunos, na tomada de decisões e desenvolvimento das atividades correntes na aula.

3. Referências Bibliográficas

- ALEXANDER, K., & LUCKMAN, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7 (3), pp. 243-267.
- ALEXANDER, K., TAGGART, A., & LUCKMAN, J. (1998). Pilgrims progress: the sport education crusade down under. *JOPERD: The Journal of Ohysical Education, Recreation & Dance*, 69(4), 21-23.

-
- BROCK, S., ROVEGNO, I., & OLIVER, K. (2009). (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (4), pp. 355-375.
- BROWNE, T., CARLSON, T., & HASTIE, P. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- CARLSON, T. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- CURNOW, J., & MACDONALD, D. (1995). Can sport education be gender inclusive? A case study in upper primary school. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42, 9-11.
- CURTNER-SMITH, M., & SOFO, S. (2004). Pre-service teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), pp. 347-377.
- Ennis, C. (1996). Students' experiences in sport-based physical education: (more than) apologies are necessary. *Quest*, 48(4), 453-456.
- ENNIS, C., SOLMON, M., SATINA, B., LOFTUS, S., MENSCH, J., & McCAULEY, M. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the sport for peace curriculum. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 70 (3), pp. 273–85.
- GRAÇA, A. (1997). O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol. Porto: FADEUP. Dissertação de Doutoramento apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.
- GRAÇA, A., & MESQUITA, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7 (3), pp. 401-421.
- GRANT, B. (1992). Integrating sport into the physical education in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, pp. 304-316.
- HASTIE, P. (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69, 368 - 379.
- HASTIE, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. In P. Hastie (Ed.), *Sport Education: International perspective* (pp. 1-12). London: Routledge.

-
- HASTIE, P., & CURTNER-SMITH, M. I.-T. (2006). Influence of a hybrid sport education – Teaching games for understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), pp. 1-27.
- HASTIE, P., DE OJEDA, D., & LUQUIN, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16 (2), pp. 103-132.
- HASTIE, P., SINELNIKOV, O., & GUARINO, A. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Sciences*, 9 (3), 133-140.
- HASTIE, P., SLUDER, J., BUCHANAN, A., & WADSWORTH, D. (2009). The impact of an obstacle course sport education season on students' aerobic fitness levels. *Research Quarterly fo RExercise and Sport*, 80(4), pp. 788-791.
- JONES, D., & WARD, P. (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69, 40-45.
- KINCHIN, G., MACPHAIL, A., & NI CHROININ, A. (2009). Pupils' and teacher' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), pp. 91–406.
- KINCHIN, G., WARDLE, C., RODERICK, S., & SPROSEN, A. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school. *Bulletin of Physical Education*, 40(1), pp. 27–40.
- MCCAUGHTRY, N., SOFO, S., ROVEGNO, I., & CURTNER-SMITH, M. (2004). Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review*, 10(2), pp. 135-155.
- MCMAHON, E., & MACPHAIL, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a preservice teacher. *European Physical Education Review*, 13(2), pp. 229-246.
- MESQUITA, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Edits.), *Padagogia do Desporto* (pp. 327-343). Rio de Janeiro, Brasil: Guanabara Koogan.
- MESQUITA, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita, & J. Bento (Edits.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.

-
- MESQUITA, I., & GRAÇA, A. (2009). Modelos instrucionais no Ensino do Desporto. In .. I. Rosado, & I. Mesquita (Edits.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). IISBOA: FMH.
- MESQUITA, I., FARIAS, C., & HASTIE, P. (2012). The Impact of a Hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model Soccer Unit on Students' Decision Making, Skill Execution and Overall Game Performance. *European Physical Education Review*, 18 (2), pp. 205-219.
- METZLER, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- MOWLING, C., BROCK, S., & HASTIE, P. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9-35.
- PILL, S. (2008). A teachers' perceptions of the Sport Education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 55(2/3), 23-30.
- PRITCHARD, T., HAWKINS, A., WIEGAND, R., & METZLER, J. (2008). Effects of Two Instructional Approaches on Skill Development, Knowledge, and Game Performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 12 (4), pp. 219-236.
- SIEDENTOP, D. (1982). Movement and sport education - current reflections and future images. In M. Howell, & J. E. Saunders (Edits.), *VII Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance* (pp. 3-13). Brisbane: University of Queensland Press.
- SIEDENTOP, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In S. Silverman, & C. D. Ennis (Edits.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Champaign, Ill.: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1998). Sport Education. What is Sport Education and How Does it Work? *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 18-20.
- SIEDENTOP, D., HASTIE, P., & VAN DER MARS, H. (2004). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). United States of America: Human Kinetics.
- SMITHER, K., & ZHU, X. (2011). High school students' experiences in a Sport Education unit: The importance of team autonomy and problem-solving opportunities. *European Physical Education Review*, 17(2), pp. 203-217.

-
- STRAN, M., & CURTNER-SMITH, M. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 15(3), pp. 243–56.
- VAN DER MARS, H., & TANNEHILL, D. (2010). Sport Education: Authentic Sport Experiences. In J. LUND, & D. TANNEHILL (Edits.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development (Second ed.)*. Sudbury, USA: Jones & Bartlett.
- VIDONI, C., & WARD, P. (2009). Effects of fair play instruction on student social skills during a middle school sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(3), pp. 285-310.
- WALLHEAD, T., & O'SULLIVAN, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millenium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (2), pp. 181-210.
- WALLHEAD, T., GARN, A., & VIDONI, C. (2012). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activit. *Physical Education & Sport Pedagogy*, pp. 1-15.



III. Estudo Empírico



MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA: DA APRENDIZAGEM À APLICAÇÃO.

Pereira, C.; Araújo, R.; Farias, C.; Rolim, R.; Mesquita, I.

Resumo

O presente estudo teve como objetivo examinar a percepção dos estudantes de Educação Física acerca do Modelo de Educação Desportiva (MED) pelo confronto entre a aprendizagem do modelo na disciplina de Didática do Atletismo e a sua aplicação enquanto professor estagiário. A amostra do estudo foi composta por 16 estudantes de Educação Física da FADEUP, oito do género masculino e oito do género feminino. Os sujeitos apresentaram idade média de $24 \pm 1,9$ anos, sendo que nenhum apresentava experiência anterior na aplicação do modelo. Os dados foram recolhidos por meio de entrevista semiestruturada e de resposta aberta, baseada nos postulados do MED, nos seus propósitos e características (SIEDENTOP, 1994) desenvolvida para obter informações sobre as grandes dimensões da entrevista. Esta foi validada segundo os critérios de construção e de conteúdo. O tratamento das informações foi realizado por meio da análise de conteúdo, com o recurso à interpretação lógico-semântico das ideias prevalentes no “corpus” das entrevistas.

Os resultados revelaram que os participantes perceberam a importância de experimentarem o MED enquanto estudantes nas aulas de Didática de Atletismo, todavia, e de acordo com as elevadas exigências ao nível da organização e gestão de alunos e atividades, bem como na preparação dos mesmos para trabalharem de forma mais autónoma, o MED exige uma preparação exaustiva por parte dos futuros professores, na lecionação (supervisionada) de aulas em contextos reais que antecedam o estágio profissional, fundamental para que tenham uma noção efetiva da realidade escolar, principalmente nas atitudes e comportamentos dos alunos durante a vivência do MED. No sentido de colmatar esta lacuna, a investigação futura deverá incidir sobre a análise da aplicação do MED pelos estudantes em situações reais de ensino sobre a supervisão do docente das diferentes modalidades desportivas que compõem a didática do desporto nos cursos do Mestrado no Ensino em Educação Física.

Abstract

The present study aimed to examine the perception of physical education students about the Sport Education Model by confrontation between learning the model in the discipline of athletics and its application as a pre-service teacher. 16 pre-service teachers (eight males and eight females) participated in the present study. The participants had a mean age of 24 ± 1.9 years, and none had previous experience in applying the model. Data were collected through semi-structured interviews and open-response, based on the postulates of MED in its purposes and characteristics (Siedentop, 1994), designed to obtain information about the dimensions of the interview. The interview was validated according to the criteria of construction and content. The treatment of information was done through content analysis, with the use of logical and semantic interpretation of the ideas prevailing in the "corpus" of the interviews. The results revealed that participants perceiving the importance of experiencing the MED while students in the classes of Athletics Teaching, however, and according to the high demands on the organization and management of students and activities as well as in preparing them to work more autonomously, MED requires a thorough preparation on the part of future teachers in teaching (supervised) classes in real contexts that precede the professional stage, fundamental to have a notion of effective school reality, especially in the attitudes and behaviors of students during the experience of MED. In order to fill this gap, future research should focus on analyzing the application of MED by students in real school under the supervision of teachers from different sports that make up the Master of Teaching in Physical Education.

Introdução

Aliado à necessidade que, atualmente, as crianças e jovens revelam em participar ativa e deliberadamente nas atividades da aula, tornando-os sujeitos

ativos e conscientes na construção da sua própria aprendizagem (MESQUITA, 2012), a forma descontextualizada e desprovida de autenticidade como o desporto é apresentado nas aulas de Educação Física (EF) levou Daryl Siedentop a criar o Modelo de Educação Desportiva (MED). O MED (SIEDENTOP, 1994; SIEDENTOP, HASTIE, & VAN DER MARS, 2004) é um modelo curricular que tem vindo a ser progressivamente utilizado em EF particularmente na formação de professores. Baseia no currículo do desporto e procura simular aspetos fundamentais do contexto desportivo. Assim, este modelo procura estabelecer ambientes propiciadores de experiências desportivas ricas e autênticas no âmbito escolar, através da criação de contextos desportivos significativos para os alunos, na tentativa de solucionar alguns equívocos na relação da escola com o desporto e a competição (MESQUITA & GRAÇA, 2009). Os alunos assumem gradualmente responsabilidade acrescida pelas aprendizagens, passando a ser o centro do processo, e desenvolvendo competências pessoais e sociais como a autonomia, a cooperação, a responsabilidade e a inclusão (MESQUITA, 2012). Os objetivos do MED consubstanciam-se em três eixos fundamentais: formar alunos desportivamente competentes, cultos e entusiastas (SIEDENTOP, 1994). Para ser competente deve dominar as habilidades técnicas e táticas permitindo a participação apropriada e satisfatória no jogo e na competição; para ser culto deve compreender os valores, as regras, as tradições do desporto, sabendo distinguir o valor pedagógico das boas e más práticas desportivas; e para ser entusiasta, deve sentir-se atraído pela prática do desporto, na promoção da qualidade da prática desportiva e na defesa da sua autenticidade (SIEDENTOP, 1994).

Por forma a dar resposta à desejada contextualização desportiva, Siedentop (1994) integrou seis características do desporto institucionalizado no MED: a época desportiva, a afiliação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes.

O ensino pelo MED é estruturado em unidades de maior duração, em relação às tradicionais, designadas de épocas desportivas. Desta forma é possível que, por um lado todos os alunos desempenhem rotativamente diferentes funções

(árbitros, capitães-treinadores, jornalistas, jogadores, etc.); por outro, é dado mais tempo ao aluno para contactar com o conteúdo de ensino, na procura de aprendizagens mais significativas (MESQUITA, 2012).

No MED os alunos formam pequenos grupos onde permanecem até ao final da época desportiva, com o intuito de desenvolver a afiliação e o sentimento de pertença ao grupo. É da responsabilidade de cada equipa definir cores, símbolos, mascotes, etc. para a sua equipa com o intuito de dinamizar a socialização desportiva plena e autêntica.

É criado um quadro competitivo formal logo no início da época, para que as equipas tenham vários momentos de competição entre si. A formação das equipas baseia-se em critérios que procuram a equidade na participação de todos os alunos, mantendo não só o equilíbrio competitivo, mas também o desenvolvimento de relações de cooperação e entreajuda (MESQUITA, 2012). As diferentes funções desempenhadas pelos alunos na competição são reguladas através de sistemas de *accountability*, e formalizam o registo de resultados, comportamentos, estatísticas, etc. (HASTIE, 2011).

O *fair-play* ocupa um lugar de destaque na competição, sendo pontuado em separado ou com um impacto forte na pontuação geral da equipa (SIEDENTOP, HASTIE, & VAN DER MARS, 2004).

Os registos estatísticos contribuem para o sucesso do modelo, na medida em que trazem associada a noção de recorde e avaliação formativa. Informam acerca do rendimento desportivo das equipas e desenvolvem o conhecimento e a capacidade de análise de jogo, para além de suscitarem nos alunos o sentimento de superação e emancipação.

Em cada época desportiva é organizado um evento culminante, revestido de toda a festividade que uma final competitiva merece (SIEDENTOP, 1994; SIEDENTOP, HASTIE, & VAN DER MARS, 2004). Também aqui os alunos desempenham funções diversificadas (organizador do evento, fotógrafo, jornalista, etc.) para além das funções desempenhadas nas aulas. É no decorrer do evento culminante que são entregues os prémios definidos (desempenho, *fair-play*, empenho, etc.) (MESQUITA, 2012).

Ao longo dos anos, o MED foi alvo de vários estudos e publicações científicas, permitindo-nos afirmar que se trata de um modelo relativamente bem consolidado e com resultados válidos, tendo-se assistido à publicação de um grande número de artigos em revistas com revisão de pares (HASTIE DE OJEDA, & LUQUIN, 2011; WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005). A organização dos estudos de revisão centraram-se em cinco categorias, que se baseiam nos cinco objetivos da EF (ALEXANDER & LUCKMAN, 2001, p. 255): desenvolvimento de habilidades motoras, consciência tática e competência para jogar, aptidão física, desenvolvimento pessoal e social, e, atitudes dos alunos e valores.

Entre os artigos publicados, destacam-se os estudos empíricos que versam sobre o impacto do modelo na aprendizagem dos alunos no que diz respeito ao nível de conhecimento e desempenho tático e no domínio das habilidades técnicas, assim como no que se referencia às competências pessoais, afetivas e sociais (MESQUITA, 2012). Relatos de professores (GRANT, 1992) e reflexões dos alunos (PRITCHARD et al., 2008; BROWNE, CARLSON, & HASTIE, 2004; POPE & GRANT, 1996; CARLSON, 1995) fornecem algum suporte acerca da eficácia do MED no desenvolvimento da competência de jogo no aluno (BROWNE, CARLSON, & HASTIE, 2004; POPE & GRANT, 1996; O'SULLIVAN & KINCHIN, 2010) bem como nas habilidades técnicas (HASTIE, SINELNIKOV, & GUARINO, 2009; MESQUITA, FARIAS, & HASTIE, 2012). As valências do modelo no desenvolvimento de competências pessoais e sociais, são também destacadas nas convicções de professores (ALEXANDER, TAGGART, & THORPE, 1996; STRIKWERDA-BROWN & TAGGART, 2001) e alunos (BENNET & HASTIE, 1997), e comprovada pela observação sistemática (HASTIE, 1996, 1998b).

A pesquisa sobre como os professores aprendem a ensinar um novo currículo centrado no MED tem sido identificada como uma lacuna na investigação empírica (MCCAUGHTRY, SOFO, ROVEGNO, & CURTNER-SMITH, 2004; HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

Estudos focados em como aprender a ensinar em EF enfatizam a importância de tais investigações no âmbito da formação de professores (O'SULLIVAN, 2003), sendo este apelo expresso por especialistas do desenvolvimento profissional, porquanto constituem oportunidades de aprendizagem singulares, promotoras de possíveis mudanças curriculares (ROVEGNO, 2003).

Estudos realizados por McCaughtry et al. (2004) e Pope e O'Sullivan (1998) identificaram uma série de problemas que os professores encontram em aprender a ensinar o MED. McCaughtry et al. (2004), ao examinarem a aplicação do MED por três grupos de professores estagiários, identificaram três áreas em que estes sentiram dificuldades na implementação do modelo. Um dos grupos sentiu dificuldade a nível da instrução tática, optando por recorrer a outro método de ensino; outro grupo referindo-se às suas intenções futuras, mostrou resistência em utilizar as características estruturais do modelo no futuro, e o terceiro grupo refere não compreender a maior valência do MED a nível do desenvolvimento das habilidades motoras.

Pope e O'Sullivan (1998) concluíram que o tempo era um fator crítico para aprender a ensinar o MED. É necessário tempo substancial para aprender o modelo dada a quantidade de detalhes envolvidos e a falta de familiaridade do professor com a atividade que está a ensinar.

A literatura nesta área também sugere que os professores estagiários tendem a abraçar o MED porque é mais aproximado à sua socialização profissional e, quando comparado com modelos mais convencionais, é estrutural e culturalmente mais significativo (CURTNER-SMITH & SOFO, 2004; HASTIE, CURTNER-SMITH, & KINCHIN, 2005). Todavia levanta maiores problemas de gestão, organização e implementação (MESQUITA, 2012).

Light e Tan (2006) são da opinião que é necessário continuar a examinar as formas como as experiências culturais de futuros professores têm impacto sobre como eles interpretam um modelo particular de ensino. Pesquisar o MED num programa de estágio pedagógico tem o potencial de examinar como diferentes oportunidades e experiências no estágio podem contribuir para a compreensão do modelo por parte dos professores estagiários.

McCaughtry et al. (2004) identificaram no seu estudo um número de participantes que relataram estar hesitantes em adotar o modelo, usando como justificação a elevada sobrecarga com o planeamento detalhado e os requisitos de preparação do MED. Os autores fizeram uma série de sugestões para a formação acerca do modelo no futuro, incluindo a necessidade de reensinar ou reforçar o MED através de várias experiências no percurso de formação e desenvolvimento do professor. Estes resultados foram fortemente reforçados por McMahon e MacPhail (2007), que também sugerem a importância da vivência de uma variedade de experiências de ensino e aprendizagem relacionadas com o MED pelos professores estagiários para que sejam melhor sucedidos no aprender a ensinar. Além disso, inferem que os professores estagiários precisam de ter uma ampla oportunidade de experimentar e praticar o modelo, especialmente em situações em que o professor cooperante fornece ajuda, informação e apoio. Esta ideia é apoiada pelos resultados de Stran e Curtner-Smith (2010) os quais reforçam a ideia de que submeter os alunos à vivência antecipada do MED e colocá-los a ensinar durante uma série de experiências de campo iniciais, permite-lhes ganhar uma sólida compreensão do seu funcionamento (HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011).

Stran and Curtner-Smith (2010) reconhecem a escassez de pesquisas a respeito de como os professores estagiários aprendem a usar o MED na sua formação de professores de EF.

A investigação tem mostrado a falta de preparação dos professores para aplicar o MED, nomeadamente no início da carreira. Para além disso, não se encontram na literatura estudos que indaguem acerca da experiência de vivência do MED enquanto alunos confrontando com um outro momento de formação no âmbito do MED, o estágio profissional no âmbito da EF.

Assim, é importante desenvolver estudos que possam dar a conhecer a realidade vivida pelos professores estagiários no que respeita à aprendizagem e ao ensino do MED.

Este artigo pretende identificar as percepções dos estudantes de EF acerca do MED, através do confronto entre a sua vivência do modelo na disciplina de Didática do Atletismo e a sua aplicação enquanto professor estagiário, no ano seguinte.

Material e Métodos

Participantes

Participaram no estudo 16 estudantes de EF da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto. A escolha dos participantes foi intencional e baseou-se em critérios que exigiam a participação nas aulas de Didática do Atletismo na FADEUP, no ano letivo 2010/2011, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, onde foi aplicado o MED, assim como ter aplicado o MED em pelo menos uma unidade didática no decorrer do estágio pedagógico.

A amostra apresentou oito estudantes do sexo masculino e oito do sexo feminino, apresentando uma idade média de $24 \pm 1,9$ anos, sendo que nenhum possuía experiência anterior na aplicação do MED.

Instrumento e recolha de dados

Para a recolha de dados foi utilizada a entrevista, uma vez que esta se assume como a técnica mais adequada ao propósito do estudo, na medida em que “ é adequada à coleta de dados relacionados com conceitos irreduzíveis à quantificação e tende a dar preferência às questões da ordem do porquê e do como sobre as do quanto e do quando” (GRATTON & JONES, 2004, p. 140). O tipo de entrevista selecionada foi a semiestruturada de resposta aberta, uma vez que permite uma maior segurança aliada a uma condução flexível, ao admitir a alteração da ordem das questões e ao procurar mais informação através da introdução de questões auxiliares (GRATTON & JONES, 2004). A

estrutura da entrevista baseou-se nos postulados do MED, nos seus propósitos e características (SIEDENTOP, 1994) e foi desenvolvida para obter informações acerca da experiência na vivência do MED enquanto aluno e professor. Aplicou-se a validação de construção e de conteúdo. A validação de construção foi realizada através da formulação de questões em função do problema em estudo, tendo por referência a literatura da especialidade (SIEDENTOP, 1994; HASTIE, 2011; MESQUITA, 2012). A validação de conteúdo teve duas fases: na primeira fase foi utilizado o método de peritagem, no qual foi realizado um painel de discussão entre três peritos no sentido de analisarem acerca da pertinência, objetividade e clareza das questões face aos propósitos do estudo. Após esta primeira fase foi aplicado um estudo piloto, o qual contou com a aplicação da entrevista a quatro estudantes de EF que usufruíram das aulas de Didática do Atletismo, mas que não fizeram parte da amostra. Com base neste estudo algumas questões foram melhoradas no sentido de otimizar a clareza, a objetividade, a pertinência e o rigor das questões colocadas face aos problemas em análise.

Após a assinatura do termo de consentimento livre e esclarecido pelos participantes do estudo, as entrevistas foram registadas por meio de um gravador digital da marca SONY, modelo ICD-P Séries, sendo posteriormente transcritas e processadas para o computador. Para assegurar a fiabilidade das informações, as transcrições foram encaminhadas aos participantes para confirmarem o seu conteúdo.

As entrevistas ocorreram durante o ano letivo de 2010/2011 e tiveram uma duração entre os 38 minutos e 1 hora e 19 minutos, com uma duração média de 50 minutos. Estas foram realizadas num ambiente tranquilo e reservado, de forma a assegurar a privacidade e a confiança dos participantes para o aprofundamento das questões.

Na transcrição das respostas dos estudantes, respeitou-se o discurso oral e a gramaticalidade, de forma a garantir a preservação do conteúdo semântico das respostas dos investigados. O procedimento sistemático de audição e confirmação de pequenos segmentos de texto (de palavras e pequenas frases) foi empregue para garantir a fiabilidade das transcrições.

Procedimentos de análise dos dados

Procedeu-se à construção da grelha de codificação dos dados a qual se baseou na literatura da especialidade (HASTIE, 2011; MESQUITA, 2012). Face às características do presente estudo, as categorias foram estabelecidas *a posteriori*, construídas a partir do método de análise de conteúdo. A procura de um ponto intermédio entre os pólos indutivo e dedutivo foi considerada para a construção das mesmas.

Na medida em que a análise das entrevistas suscitou a integração de categorias não identificadas na literatura consultada, a configuração final da grelha de codificação foi garantida pela informação patente no “corpus” das entrevistas. A garantia de que as categorias consideradas eram representativas do problema investigado foi estabelecida pelo confronto e discussão de três peritos (PATTON, 1990).

Categorias de análise

A grelha de codificação dos dados contemplou as seguintes categorias e subcategorias (Quadro 1):

ENQUANTO ALUNO

ENQUANTO PROFESSOR ESTAGIÁRIO

1. Fatores positivos do MED

- Filiação;
- Época desportiva;
- Competição formal;
- Festividade;
- Evento culminante.

- Sist. *Accountability*;
- UD mais longas.

2. Eficácia pedagógica do MED

- Níveis de aprendizagem mais elevados;
- Participação entusiástica;
- Oportunidades de prática equitativas.

3. Valência pedagógica do MED

3.1 Desenvolvimento de competências pessoais e sociais

- Responsabilidade;
- Cooperação;
- Autonomia.

- Comunicação.

3.2 Aprendizagem cooperativa

- Inclusão;
- Motivação para a aprendizagem;
- *Fair-play*.

4. Dificuldades na aprendizagem/aplicação do MED

- Complexidade a nível da organização;
- Abordagem limitada ao Atletismo;

- Falta de domínio de conteúdo;
- Exigência a nível de planeamento;
- Centralização dos alunos no resultado;
- Impreparação dos capitães/treinadores;
 - UD muito longas;
- Fraca devolução do poder para os capitães/treinadores.

5. Confrontação enquanto estudante do MED e professor na escola

- Frustração na realização do evento culminante na escola;
- Desinteresse e exclusão por parte dos alunos mais aptos;
- Desfasamento da realidade.

6. Sugestões

- Prática pedagógica em contexto real;
- Formação/informação acerca da postura do professor na aula;
- Extensão da vivência do MED a outras modalidades;
- Criação de manuais de treinador oficiais;
- Criação de disciplina específica sobre o MED no plano de estudos do mestrado.

A partir da análise de dados, a qual se socorreu do método de interpretação lógico-semântico das ideias prevalentes, formaram-se 1396 unidades de registo.

No processo de codificação, as unidades de análise foram categorizadas de forma consistente, em cada uma das categorias da grelha de análise, de forma a assegurar a sua exclusividade e exaustividade (MILES & HUBERMAN, 1994). Estes procedimentos permitiram anular algumas ambiguidades existentes no processo de categorização, facilitando, conseqüentemente, a sua interpretação e conferindo objetividade e rigor ao processo de codificação. O trabalho de condensação da informação, de sumarizações e síntese permitiu o aprofundamento na conceção dos estudantes, na identificação de similaridades e pontos de discordância. Por fim, selecionou-se um conjunto de excertos das entrevistas, no sentido de elucidar o pensamento, as perspetivas e as indicações dos estudantes, sendo apresentadas nos resultados a título exemplificativo.

Resultados

De uma forma geral, é evidente que o modo como cada estudante vive a sua formação vem a refletir-se na forma como encara a sua profissão no futuro. Já a experiência de lecionar na escola permite ao professor estagiário, um maior conhecimento da realidade escolar, das dificuldades e desafios que enfrentará no seu futuro enquanto professor.

Fatores positivos do MED

Em ambos os momentos analisados, foram identificadas cinco das seis características definidas por Siedentop (1994) como sendo os fatores positivos do MED. Na opinião dos participantes do estudo, quer enquanto aluno, quer enquanto professor estagiário, a filiação, a época desportiva, a competição formal, o evento culminante e a festividade, são características que tornam o

modelo atrativo e favorecem a sua aplicação. Na opinião destes, estas características promovem sobretudo a motivação, a inclusão, o entusiasmo, a oportunidade de prática, a responsabilidade, a autonomia, a cooperação, entre outros.

“A afiliação dá uma maior motivação e entusiasmo na prática desportiva.” (4)

“A competição é o que entusiasma, é o que motiva, acho que se não houver aquele toquezinho de competição não há tanto envolvimento, não há tanto empenho.” (15)

O facto de o MED recorrer a sistemas de *accountability* de forma a poder aferir a eficácia na responsabilização dos alunos, assim como a adoção de unidades didáticas mais longas no sentido de aumentar o contacto do aluno com o conteúdo de ensino e, conseqüentemente, otimizar as aprendizagens, foram também apontadas como fatores positivos, mas apenas nos relatos enquanto professores estagiários.

“Era necessário responsabilizá-los pela própria ação...recorri a registos de forma sistemática para fomentar neles a responsabilidade, porque não era só preencher por preencher, é preciso tirar conclusões e eles souberam fazê-lo.” (4)

“Isto é tudo um processo mais demorado, mas também mais enraizado, é preciso que os alunos aprendam verdadeiramente e para que isso aconteça há todo um trabalho de aprendizagem e de construção que é muito mais lento e precisa de muito mais aulas...de mais tempo para diversificar as coisas, para que consolidem esse tipo de conhecimento.” (11)

“Com unidades mais longas tinha mais tempo para eles treinarem as funções, para exercitarem os exercícios e mesmo para competirem...para jogar, para aprender...para corrigir comportamentos.” (12)

Eficácia pedagógica do MED

Os participantes deste estudo, em ambas as experiências, revelaram ter percecionado níveis de aprendizagem mais elevados, quando comparados com outros modelos de instrução; um maior entusiasmo por parte dos alunos aquando da participação nas atividades; e oportunidades de prática equitativa.

A multiplicidade de funções realizadas por todos os alunos, a maior extensão das unidades didáticas e o trabalho em prol de um objetivo comum, são algumas das justificações apresentadas pelos participantes.

“Creio que através do MED o conhecimento abrange mais áreas dentro da modalidade, lá está, o desenrolar das funções, responsabilizá-los da própria ação, creio que produz aprendizagens mais significativas relativamente ao modelo tradicional.” (4)

“Muitos alunos, devido às suas características, ficam alienados das práticas, e são separados dos grupos mais fortes, e sendo-lhe atribuído funções e responsabilidades eles sentem que há espaço para eles também.” (1)

“É um modelo em que o exercício físico e a atividade desportiva é para todos e não só para os mais fortes nem para os mais fracos [...] ele tem a função de integrar os alunos no seu nível de jogo, fazer com que o aluno jogue e participe...os mais fortes devem ajudar os mais fracos a integrar-se no jogo e sentirem-se parte da equipa.” (13)

“O facto de lhes dar um contrato e uma braçadeira de capitão, o facto de apresentar tudo, logo ali, vi entusiasmo! No intervalo a seguir já estavam sentados a ler o manual, sabiam que era importante porque ia depender deles.” (15)

“O que mais gostei foi mesmo o entusiasmo que percecionei nos alunos.” (4)

Valência pedagógica do MED

- Desenvolvimento de competências pessoais e sociais

Na opinião dos entrevistados, o modelo promove no aluno a aquisição de competências essenciais para a sua construção a nível pessoal e social. nos Relatos obtidos dos estudantes de EF, como a autonomia, a responsabilidade e a cooperação, são conceitos comuns a ambas as experiências como sendo valências pedagógicas do MED.

A autonomia conferida aos alunos é algo que entusiasma os entrevistados, na medida em que liberta o professor para outras tarefas e lhe permite adotar uma postura diferente. Esta está intimamente ligada à responsabilização necessária por parte dos alunos, de forma a garantir a organização e a aprendizagem.

“No MED os alunos tornam-se mais responsáveis e autônomos, [...] não só pelo processo de ensino-aprendizagem deles, mas também pelo dos seus colegas, e acabamos todos por trabalhar em comunidade.” (2)

“No modelo senti-me professora, mas não senti que eles tivessem dependentes de mim [...] é como se eu estivesse sempre permanentemente num grupo...alguém a fazer o meu papel.” (9)

A cooperação é destacada nos dois tipos de discurso como sendo favorecedora de comportamentos sociais positivos nos alunos. Ambos referem ter verificado na atitude dos alunos a vontade de ajudar o colega e de trabalhar em equipa.

“Eles ajudavam-se imenso uns aos outros e estavam sempre a dar feedbacks aos colegas.” (1)

“O que mais gostei foi o facto de trabalhar em conjunto com os alunos de uma forma muito próxima, e ver que da nossa cooperação...o professor, os alunos, os capitães e restantes alunos, conseguem trabalhar em comunidade e assim a aprendizagem sai valorizada por essa partilha.” (2)

Uma outra valência pedagógica do MED apenas percebida pelos professores estagiários, foi a comunicação estabelecida entre professor e alunos, recorrendo a formas variadas e apelativas. São exemplo disso, a criação e utilização de blogs, facebook, e e-mail.

“Acho que o site foi um ótimo ponto de partida para eles refletirem sobre a prática e para eu refletir sobre as aulas que estava a dar, se estava a dar resultado.” (10)

“Acho que o uso do blog foi enriquecedor para o desenvolvimento das atividades.” (4)

- Aprendizagem cooperativa

Todos os estudantes de EF, quer na sua vivência enquanto aluno, quer enquanto professor estagiário, referiram a motivação, a inclusão, e o *fair-play* como valências pedagógicas do modelo, enquadrando-se naqueles que são os valores e atitudes dos alunos que o MED mais promove.

A motivação é vista como impulsionadora do empenho e desempenho dos alunos nas aulas de EF, e a principal responsável pela participação entusiástica dos estudantes.

"Eu creio que o ponto primordial é a motivação que este modelo cria, tanto no professor como no aluno." (4)

"A minha grande alegria foi ver que durante as aulas da unidade eles iam e queriam e só queriam que fosse aquilo." (14)

Quando se referem à inclusão, os estudantes, em ambas as experiências identificaram a capacidade do modelo em aproximar alunos com diferenças entre si, quer a nível social, quer a nível de desempenho.

"Como jogadores, principalmente nas meninas, porque estavam incluídas num grupo e notou-se uma evolução muito grande porque os outros puxavam por elas. Eu tinha comentários no site de alunas que diziam: "eu realmente não percebo nada disto, mas com os meus colegas eu estou a melhorar muito mais".(10)

"A tal aluna, que sendo vítima de algum tipo de bullying na turma, que nessas 9 aulas de 90 minutos, estava completamente integrada, não se sentiu rejeitada de alguma forma, e isso refletiu-se bastante na postura dela e mesmo nas aprendizagens dela...ela evoluiu imenso no andebol, que era uma modalidade que ela não gostava. Para ela, o MED teve uma importância capital." (6)

Dificuldades na aprendizagem/aplicação do MED

Na sua vivência enquanto alunos, dois fatores ganharam corpo no que diz respeito às dificuldades na aprendizagem do modelo: a complexidade na organização e a abordagem ser limitada ao Atletismo. Assim, os estudantes são da opinião que a variedade e complexidade das tarefas e funções a que são sujeitos no MED requerem um tempo de adaptação, dado que não possuíam qualquer vivência anterior.

"Concordo que aquilo era demasiado complexo e demasiadas tarefas." (11)

"Do menos positivo? Talvez nós não estivéssemos habituados [...] estranhámos um pouco a forma como era toda a organização porque era muito diferente de todas as didáticas, e mesmo na forma como nós nos organizamos em termos de grupo para trabalhar." (16)

No intuito de obterem uma noção mais real e abrangente da aplicação do modelo, os estudantes entrevistados lamentaram o facto de apenas terem

vivenciado o modelo unidade curricular de Atletismo, tal como elucida o seguinte excerto:

"O facto de termos só abordado numa modalidade individual [...] também teria sido interessante numa modalidade coletiva, até porque se calhar já iria dar para fazer a sequência e extensão, porque o conteúdo é praticamente o mesmo. Numa modalidade como o atletismo temos várias áreas, várias vertentes, numa modalidade coletiva não." (6)

Já no papel de professor estagiário, foram vários os fatores apontados. Estes referem que o modelo é bastante exigente, requer muito empenho e dedicação por parte do professor, principalmente na fase inicial, ou seja, na preparação da época desportiva.

"É uma coisa que nos dá mais trabalho do que os outros porque temos que preparar mais documentos, e também queremos preparar os alunos antes de começar." (8)

Também salientam que o domínio do conteúdo por parte do professor é fundamental, apontando para o caso que, se tivessem aplicado o modelo na modalidade que praticam teriam tido mais facilidade e melhores resultados

"Eu acho que se fosse aplicar na minha modalidade, conseguiria chegar a outros resultados mais avançados porque domino muito bem o conteúdo." (14)

"Acho que nas modalidades em que eu tenho menos à-vontade seria mais complicado..." (1)

"Quando sou eu a liderar o processo, facilmente consigo fugir ao que quero...consigo fugir às perguntas deles, só vou falar do que tenho domínio...estou na minha zona de segurança, agora quando lhes dou autonomia, lhes abro um bocadinho a cabeça e dou liberdade para pensar, eles vão questionar mais vezes e eles podem fazer questões que eu posso não saber responder." (14)

Outra dificuldade identificada pelos professores estagiários foi a falta de preparação dos capitães-treinadores a nível do conteúdo. Na opinião dos entrevistados, esta questão prejudica a otimização da aprendizagem dos alunos, resvalando para experiências ausentes de significado e descaracterizadas em relação aos seus propósitos.

"Acho que os alunos não têm os conhecimentos e as competências suficientes para assumirem a função de treinadores, pelo menos nestas idades...foi no 8º ano. Se calhar não têm competência para exercer esta função da forma tão eficaz quanto seria desejado." (3)

Em consequência do anteriormente referido, os estudantes, enquanto professores estagiários assumem a sua dificuldade na devolução do poder para os capitães-treinadores por não se sentirem seguros da competência dos referidos alunos.

"Optei por exemplificar para a turma e depois, equipa a equipa, eu andava de um lado para o outro, porque os alunos não tinham aquele dinamismo dentro da equipa, e se eu não interviesse...eu nunca parava, tinha que haver uma presença quase constante...ou às vezes era preciso alterar o exercício." (13)

"Mais difícil foi passar da minha instrução direta, para uma pessoa que está ali a supervisionar...que está na mesma a ensinar mas não está tão direta...eu acho que necessitava de estar ali porque eles precisavam da minha instrução." (10)

Os professores estagiários depararam-se muitas vezes com a elevada centralização dos alunos no resultado, na ânsia da vitória, desvirtuando os propósitos do modelo.

"Tive algumas dificuldades de gestão entre o aprender e o vencer, porque os alunos, na pré-época estavam realmente interessados em aprender como se fazia, mas quando chegávamos ao jogo acabavam por se esquecer e a competição falava mais alto, e o orgulho, ou as questões de fair-play, do mau perder...acabavam por falar mais alto." (9)

"A minha maior dificuldade foi ultrapassar aquele sentimento menos positivo que eles atribuíram à competição e de deturparem os princípios daquilo que eu queria implementar." (2)

A utilização de unidades didáticas mais longas no MED recolhe opiniões divergentes. Se por um lado os professores estagiários a consideram positiva na medida em que permite uma maior consolidação das aprendizagens, por outro, os mesmos são da opinião que os níveis de motivação e entusiasmo dos alunos são difíceis de manter, para além de se prejudicar a abordagem a outras modalidades.

“Se eles estiverem muito tempo na modalidade eles enchem.” (10)

“Se fizermos unidades muito grandes as outras modalidades saem prejudicadas.” (2)

Confrontação enquanto estudante do MED e professor na escola

Quando confrontados com a prática letiva na escola, algumas das expectativas iniciais dos estudantes, decorrentes quer do seu conhecimento acerca do modelo, quer da sua vivência nas aulas de Didática do Atletismo, alteraram-se. São exemplo disso a realização do evento culminante, o desinteresse e exclusão por parte dos alunos mais aptos e o desfasamento da realidade.

Todos os estudantes de EF referiram que, apesar da vivência nas aulas de Atletismo ter sido bastante positiva, o facto de estarem a aplicar o modelo em colegas de turma, alunos com conhecimentos e experiência desportiva, com atitude positiva e cooperativa, é totalmente diferente da realidade que encontra quando leciona na escola, com alunos que desconhecem o conteúdo, têm comportamentos variados e inesperados.

“Toda aquela panóplia de coisas era demasiadamente complexa para que os alunos a pudessem executar de uma forma tão rigorosa e exponencial como nós fazíamos.” (11)

“Enquanto nós damos uns aos outros, nós já sabemos o que os colegas querem que façamos. Na escola essa realidade é totalmente diferente, logo o nível de dificuldade vai ser maior quando passarmos para a escola. Aqui é uma prática simulada com todos os instrumentos adaptados às faixas etárias que vamos aplicar. Aqui temos excelentes condições para a prática, na escola nós é que temos de nos adaptar às condições da escola...são tudo condicionantes.” (3)

Outra questão levantada teve como cerne o nível de habilidade dos alunos no trabalho com a equipa. Frequentemente, na procura incessante do melhor resultado, excluía os seus colegas menos aptos, assumindo o controlo, ou então desinteressavam-se da realização das atividades propostas, desistindo de competir.

“Eu tive sempre uma luta para tentar motivar os alunos mais fortes, foi o meu desafio o ano todo.” (3)

“O uso da competição por vezes pode ter aspetos negativos...o confronto pode levar à exclusão de alguns alunos que não estejam tão aptos para esses exercícios...e por vezes isso verificou-se.” (4)

A realização do evento culminante reúne entre os estudantes de EF, a maior frustração quando confrontam a vivência enquanto aluno e a aplicação do MED enquanto professor estagiário. De acordo com os relatos dos estudantes, o evento culminante preparado e realizado nas aulas de atletismo, carregado de simbolismo, festividade e grandiosidade, é inatingível na realidade escolar.

“O evento culminante na escola não tem nada a ver com o evento daqui...infelizmente.” (7)

“Na faculdade é um evento culminante idílico...é muito ideal, e é preciso transformar isto...na escola é muito complicado...” (12)

Sugestões

As sugestões deixadas pelos estudantes de EF surgem no sentido de colmatar algumas das dificuldades e frustrações sentidas pelos mesmos no decorrer do seu estágio pedagógico. Assim, eles estão convictos que é premente encontrar uma solução de prática pedagógica em contexto real, que lhes permita obter ferramentas mais eficazes para a sua prática letiva.

“Arranjar um protocolo, uma escola que venha cá...alguma forma de não ser tão ideal para que consigamos sentir que não é assim tão fácil... encontrar alguma forma de ter um ou dois constrangimentos que nos coloquem desafios que podemos encontrar lá fora.” (3)

São da opinião de que a formação dada nas aulas de Atletismo deve também incidir sobre a postura que o professor deve adotar nas aulas, uma vez que os estudantes revelaram sentir-se pouco preparados para a sua atuação enquanto professores no MED.

“Não me senti muito preparado relativamente à função do professor, aqui na faculdade, foi a postura que me custou mais a compreender.” (4)

“Há mais necessidade de mostrar a atuação do professor...tem de ser mais ativo...tem que intervir mais vezes na realização das tarefas, mais vezes perante o capitão, a tarefa do professor ali vai ser sempre diferente do que foi aqui na Didática...ele não pode ser nem metade do que foi aqui, tem de estar mais presente.” (7)

Outra sugestão deixada pelos estudantes de EF foi a de que a aplicação do modelo deveria ser estendida a outras modalidades, nomeadamente a desportos coletivos, dadas as diferenças nas abordagens, nas sequências e na extensão dos conteúdos a lecionar.

“Acho que é importante termos uma prática do MED na faculdade com outras modalidades. Acho que aquilo que foi feito em atletismo, se fosse feito nas outras modalidades, nós chegaríamos na escola com muito mais bagagem e com possibilidade de ter uma intervenção muito mais segura.” (1)

Foram ainda deixadas algumas sugestões resultantes de relatos individuais, nomeadamente no sentido de serem criados manuais de treinador oficiais, assim como acrescentar no plano de estudos do curso, uma cadeira específica de MED.

“Outra opção viável eu acho que seria a criação de manuais que tivessem disponíveis, imagina, a escola optava por adotar o modelo em certas modalidades, então os alunos no início do ano, em vez de comprarem o livro de EF normal, compravam o manual orientado para a vertente do MED, já como o manual do treinador, de acordo com o ano.” (10)

“Talvez um cadeira específica sobre o MED teórico-prática, primeiro uma base teórico aprofundando as suas características e depois era fundamental ter uma parte prática com outras modalidades para se perceber como seria.” (1)

Discussão

Este artigo pretende identificar as percepções dos estudantes de EF acerca do MED, fazendo a confrontação entre a vivência do modelo na disciplina de Didática do Atletismo, e a sua aplicação enquanto professor estagiário, no ano escolar seguinte.

Fatores positivos do MED

Na análise das entrevistas, em ambas as vivências, foram frequentes as referências às características do MED (a afiliação, a época desportiva, a competição formal, o evento culminante e a festividade), sendo destacadas como promotoras da motivação (WALLHEAD & NTOUMANIS, 2004; CRUZ, 2008; SINELNIKOV, HASTIE, & PRUSAK, 2007; SPITTLE & BYRNE, 2009), do entusiasmo (ALEXANDER, TAGGART, & THORPE, 1996; BENNETT & HASTIE, 1997; HASTIE, 1998; 2000; TRIKWERDA-BROWN & TAGGART, 2001), da cooperação (GRANT, 1992; POPE & GRANT, 1996; WALLHEAD, GARN, & VIDONI, 2012), da inclusão (PILL, 2008; KINCHIN et al., 2004; MACPHAIL & KINCHIN, 2004), da responsabilidade (HASTIE, 2000; MESQUITA et al., 2005; CRUZ, 2008) e da autonomia (SMITHER & ZHU, 2011), o que é corroborado pelos estudos referidos para cada uma das vertentes apontadas.

Os professores estagiários, para além do referido, destacaram como fatores positivos do MED a adoção de sistemas de *accountability*, o que vai de encontro aos estudos realizados por Hastie (2000) e Mesquita et al. (2005); e a utilização de unidades didáticas mais longas na medida em que permite a consolidação das aprendizagens por maior contacto do aluno com o conteúdo de ensino. Esta percepção é igualmente destacada nos estudos de Hastie (1996;1998), Carlson e Hastie (1997) e Grant (1992), assim como por Mesquita et al. (2005) quando defendem que as unidades didáticas com um número

inferior a vinte aulas se revelam desajustadas para a aquisição das aprendizagens.

Eficácia pedagógica do MED

Nesta categoria, estudantes de EF e professores estagiários, perceberam a capacidade do modelo promover a participação entusiástica dos alunos, o que é corroborado por diferentes autores (ALEXANDER, TAGGART, & THORPE, 1996; STRIKWERDA-BROWN & TAGGART, 2001).

No que concerne aos resultados nos níveis aprendizagem, os estudos já realizados revelam opiniões divergentes. Alguns estudos realizados vão de encontro aos resultados do nosso estudo neste parâmetro, ou seja, fornecem suporte acerca da eficácia do MED no desenvolvimento da competência de jogo no aluno (GRANT, 1992; POPE & GRANT, 1996; HASTIE & BUCHANAN, 2000; CARLSON & HASTIE, 1997). Outros apresentaram algumas reservas no que se referencia ao impacto na aprendizagem, principalmente no nível das habilidades motoras (ALEXANDER & LUCKMAN, 2001; PRITCHARD et al., 2008, HASTIE, 2008).

As percepções dos participantes entrevistados relativamente à evidência de um maior nível de participação equitativa de estudantes quando se aplica o MED, é confirmado pelos estudos de Alexander et al. (1996) e Strikwerda-Brown e Taggart (2001). Todavia, e contrariando o referido, Hastie (1998), e Curnow e MacDonald (1995) verificaram nos seus estudos o reforço dos estereótipos de sexo, sendo atribuídas aos rapazes posições de poder.

Valência pedagógica do MED

- Desenvolvimento de competências pessoais e sociais

No que concerne à aquisição de competências pessoais e sociais, verificou-se que os participantes, quer enquanto estudantes de EF, quer como professores estagiários, perceberam o desenvolvimento de competências nos alunos como a responsabilidade, a cooperação e a autonomia. Smither e Zhu (2011)

defenderam no seu estudo que o MED transformou alunos passivos em alunos ativos, refletindo-se na autonomia da equipa. Por sua vez, Grant (1992) e Pope e Grant (1996), relataram nos seus estudos um aumento na cooperação entre os alunos aquando da aplicação do modelo.

O desenvolvimento da responsabilidade nos alunos foi destacado no estudo como estando intimamente relacionado com a autonomia que lhes é conferida, facto largamente defendido por diversos estudos (HASTIE, 2000; MESQUITA et al., 2005; HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011; MESQUITA, 2012).

Nesta categoria, os professores estagiários perceberam as valências a nível da comunicação entre professor e alunos dinamizadas pela aplicação do MED, tais como o recurso ao e-mail, ao blog, ao facebook, etc. Nada foi encontrado na literatura a este respeito.

- Aprendizagem cooperativa

Nesta categoria as percepções enquanto estudantes, e enquanto professores estagiários foram comuns.

A motivação é destacada nas percepções dos participantes como sendo responsável pela participação entusiástica dos estudantes e pela afiliação, o que vai de encontro aos estudos de Alexander, et al. (1996), Bennett & Hastie (1997), Carlson e Hastie (1997) e Strikwerda-Brown & Taggart (2001). É ainda apontada como impulsionadora de maiores níveis de empenho e desempenho nas tarefas dos alunos, tal como Wallhead e Ntoumanis, (2004), Sinelnikov, Hastie e Prusak (2007), Cruz (2008) e Spittle e Byrne (2009) concluíram na realização dos seus estudos.

De acordo com os resultados obtidos, a inclusão é associada à participação de todos, tendo cada aluno uma função e conseqüente responsabilidade, em prol de um mesmo objetivo, o que contribui para a aproximação de alunos com diferenças entre si, quer a nível social, quer a nível de desempenho. Autores como Kinchin (2001), Macphil e Kinchin (2004), Kinchin et al. (2004) e Pill (2008), destacaram os mesmos resultados nos seus estudos.

Em relação ao *fair-play*, os participantes referem ter verificado na atitude dos alunos a vontade de respeitar o adversário, o que vai de encontro aos resultados do estudo de Brock e Hastie (2007), que mostraram que os alunos descreviam *fair-play* como sendo educado com as outras equipas e não discutir com os árbitros ou com a sua equipa.

Dificuldades na aprendizagem/aplicação do MED

A complexidade a nível da organização a que está sujeito o MED foi percecionada pelos participantes na sua vivência enquanto estudantes de EF, como uma das dificuldades de aprendizagem do modelo, facto também corroborado por Mesquita (2012). Os mesmos também referem nesta categoria o facto de a abordagem ser limitada ao Atletismo. Para o caso devemos ter presente que a experiência se circunscreveu à Didática do Atletismo por forma a testar os benefícios e as fragilidades da sua abordagem, sendo expectável que se alargue nos próximos anos a outras disciplinas/modalidades.

Já no que diz respeito às dificuldades percecionadas pelos participantes, na sua vivência enquanto professores estagiários, estes são da opinião que o domínio do conteúdo por parte do professor apresenta-se como fundamental para a obtenção de resultados significativos na aprendizagem, o que vai de encontro com Mesquita (2012).

Outra dificuldade identificada por eles foi a impreparação dos capitães treinadores, na medida em que prejudica a otimização da aprendizagem dos alunos, resvalando para experiências ausentes de significado e descaracterizadas em relação aos seus propósitos. Hastie (2000) corrobora este resultado na medida em que refere que alguns treinadores podem ser bons jogadores, o que não significa que sejam capazes de proporcionar experiências qualificadas de prática; nem, tampouco, apresentarem competências para transmitir feedback apropriado em relação aos erros de execução. Também Mesquita e Graça (2009) chamam a atenção para o risco

de transformar a aula num recreio supervisionado, consequência de uma impreparação no MED, deixando os alunos sem apoio.

Os professores estagiários perceberam que a elevada centralização dos alunos no resultado, na ânsia da vitória, desvirtuou os propósitos do modelo. Esta ideia é corroborada pelo estudo de Metzler (2000), alertando que a orientação das atividades excessivamente para o resultado, poderá tender para um enviesamento dos fins que se pretendem alcançar. Também Mowling, Brock, e Hastie (2006) concluíram no seu estudo que vencer era visto como um objetivo fundamental para muitos alunos durante as últimas fases da unidade, o que vai de encontro com os resultados obtidos.

A exigência do modelo a nível da preparação e o planeamento da sua aplicação foram encarados pelos professores estagiários como uma dificuldade. McCaughtry, Sofo, Rovegno, e Curtner-Smith (2004) sugeriram no seu estudo que os professores hesitavam em adotar o modelo por se sentirem sobrecarregados com o planeamento detalhado e requisitos de preparação do MED, o que vai de encontro com os resultados obtidos.

A fraca devolução do poder para os capitães-treinadores foi identificada pelos professores estagiários como uma dificuldade na sua prática pedagógica. A ausência de estudos nesta temática leva Mesquita (2012) a destacar a necessidade de investigação na forma como é realizada a devolução do poder e do conteúdo de ensino do professor para os capitães-treinadores.

Nos relatos dos professores estagiários foi possível encontrar opiniões divergentes em relação à extensão das unidades didáticas, uma vez que, se por um lado se revela positiva pela consolidação das aprendizagens, por outro estes receiam que possa prejudicar a manutenção dos níveis de motivação e entusiasmo. Os estudos realizados contrariam esta última visão, na medida em demonstram reações positivas de professores e alunos à extensão do tempo de cada unidade didática (GRANT, 1992, ALEXANDER et al., 1996, HASTIE, 1996;1998; CARLSON e HASTIE, 1997; HASTIE, 2008).

Confrontação enquanto estudante do MED e professor na escola

Enquanto na Didática do Atletismo a ideia de equidade foi sempre assegurada, na escola a procura incessante e desmedida da vitória por parte dos alunos com melhores desempenhos, provocou muitas vezes a exclusão de alunos menos aptos, e outras vezes o seu desinteresse na realização das atividades propostas, desistindo simplesmente de competir. No mesmo sentido, o estudo de BROCK, ROVEGNO, e OLIVER (2009) encontrou uma série de casos em que as opiniões de certos alunos foram silenciadas, tendo demonstrado que os alunos com maior estatuto dominaram no grupo.

Quando confrontados com a realidade escolar, os estudantes, não deixando de valorizar a experiência vivida na Didática do Atletismo, aperceberam-se das diferenças notórias entre lecionar aos colegas de turma e a alunos do ensino básico. Estas residem a nível dos conhecimentos, comportamentos, experiências desportivas, etc. que pouco se assemelham à realidade escolar.

A premência de encontrar uma solução de prática pedagógica em contexto real é salientada pelos participantes, com o intuito de obter ferramentas mais eficazes para a sua futura prática letiva. Estes resultados são corroborados por Penney, et al. (2005), que defende no seu estudo a necessidade das universidades trabalharem mais em colaboração com as escolas de forma a assegurar ligações eficazes entre o que se ensina aos estudantes de EF e o pretendido aquando da sua aplicação no estágio. Stran e Curtner-Smith (2010) validam este resultado uma vez que reforçam a ideia de que submeter os alunos à vivência antecipada do MED e colocá-los a ensinar durante uma série de experiências de campo iniciais, permite-lhes ganhar uma sólida compreensão do seu funcionamento.

O evento culminante, tido como o auge da competição e representativo de todas as características do desporto federado (KINCHIN, MACPHAIL, & NI CHROININ, 2009) revela-se a maior frustração dos professores estagiários quando confrontam as duas experiências. Na literatura não se encontram estudos que corroborem este resultado.

Conclusão

Conclui-se deste estudo que o MED é considerado pelos participantes (primeiro enquanto estudantes no mestrado em Educação Física e depois como professores estagiários) um modelo de ensino com elevado valor pedagógico e formativo respondendo a propósitos de uma formação eclética que considera, para além da aquisição de competências motoras, a equidade e a cooperação (entre outros aspetos) no desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens.

No presente estudo, foi evidente a perceção por parte dos participantes da importância de experienciar o MED enquanto estudantes nas aulas de Didática de Atletismo porquanto lhes possibilitou ter uma ideia concreta do seu valor bem como dos constrangimentos associados à sua implementação. Todavia, e dada as elevadas exigências ao nível da organização e gestão de alunos e atividades, bem como na preparação dos mesmos para trabalharem de forma mais autónoma, o MED exige uma preparação exaustiva por parte dos futuros professores, nomeadamente através da sua vivência enquanto estudantes de Educação Física na lecionação (supervisionada) de aulas em contextos reais que antecedam o estágio profissional. Salienta-se neste aspeto a importância reiterada pelos participantes em ser crucial possuírem uma noção efetiva da realidade escolar, principalmente nas atitudes e comportamentos dos alunos durante a vivência do MED. No sentido de colmatar esta lacuna, a investigação futura deverá incidir sobre a análise do aplicação do MED pelos estudantes em situações reais de ensino sobre a supervisão do docente das diferentes modalidades desportivas que compõem a didática do desporto nos cursos do Mestrado no Ensino em Educação Física, de modo a compreenderem melhor o seu valor, funcionalidade e constrangimentos de aplicação antes de o aplicarem na situação de estágio profissional. O elevado valor do MED sobretudo na otimização da socialização dos alunos, através da aprendizagem cooperativa, constitui um dos seus pontos fortes na medida em que responde, hodiernamente, às competências de formação dos alunos solicitadas pelas sociedade. Neste alcance, deverão

ser realizados todos os esforços para assegurar a sua eficácia pedagógica, estudando em detalhe os fatores associados à sua implementação, mormente no tocante às questões relacionadas com a instrução e o domínio do conteúdo, porquanto emergem como problemas frequentes na aplicação do modelo, conforme foi salientado pelos professores estagiários.

Referências Bibliográficas

- ALEXANDER, K., & LUCKMAN, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7 (3), pp. 243-267.
- ALEXANDER, K., TAGGART, A., & THORPE, S. (1996). A Spring in their Steps? Possibilities for Professional Renewal through Sport Education in Australian Schools. *Sport, Education and Society*, 1, pp. 23-46.
- BENNETT, G., & HASTIE, P. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *JOPERD*, 68, 39-44.
- BROCK, S., & HASTIE, P. (2007). Students' conceptions of fair play in sport education. *The ACHPER, Australia Healthy Lifestyles Journal*, 54(1), 11-15.
- BROCK, S., ROVEGNO, I., & OLIVER, K. (2009). (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (4), pp. 355-375.
- BROWNE, T., CARLSON, T., & HASTIE, P. (2004). A comparison of rugby seasons presented in traditional and sport education formats. *European Physical Education Review*, 10(2), 199-214.
- CARLSON, T. (1995). We hate gym: Student alienation from physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 467-477.
- CRUZ, A. (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education and Recreation (HK)*, 14(1), 18-31.

-
- CURNOW, J., & MACDONALD, D. (1995). Can sport education be gender inclusive? A case study in upper primary school. *The ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42, 9-11.
- CURTNER-SMITH, M., & SOFO, S. (2004). Pre-service teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. *Sport, Education and Society*, 9 (3), pp. 347-377.
- GRANT, B. (1992). Integrating sport into the physical education in New Zealand secondary schools. *Quest*, 44, pp. 304-316.
- GRATTON, C., & JONES, I. (2004). *Research methods for sport studies*. London: Routledge.
- HASTIE, B., & BUCHANAN, A. (2000). Teaching responsibility through sport education: prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 71, pp. 25-35.
- HASTIE, P. (1996). Student role involvement during a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, 88-103.
- HASTIE, P. (1998b). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- HASTIE, P. (2000). An ecological analysis of a sport education season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 19, 355-373.
- HASTIE, P. (2011). The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. In P. Hastie (Ed.), *Sport Education: International perspective* (pp. 1-12). London: Routledge.
- HASTIE, P., CURTNER-SMITH, M., & KINCHIN, G. (2005). Factors influencing beginning teachers' delivery of sport education. *British Educational Research Association Conference*. Wales: Pontypridd.
- HASTIE, P., DE OJEDA, D., & LUQUIN, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 16 (2), pp. 103-132.
- HASTIE, P., SINELNIKOV, O., & GUARINO, A. (2009). The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. *European Journal of Sport Sciences*, 9 (3), 133-140.

-
- KINCHIN, G., MACPHAIL, A., & NI CHROININ, A. (2009). Pupils' and teacher' perceptions of a culminating festival within a sport education season in Irish primary schools. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14(4)*, pp. 91–406.
- KINCHIN, G., WARDLE, C., RODERICK, S., & SPROSEN, A. (2004). A survey of year 9 boys' perceptions of sport education in one English secondary school. *Bulletin of Physical Education, 40(1)*, pp. 27–40.
- LIGHT, R., & TAN, S. (2006). Culture, Embodied Experience and Teachers: Development of TGfU in Australia and Singapore. *European Physical Education Review, 12(1)*, pp. 99-118.
- MACPHAIL, A., & KINCHIN, G. (2004). The use of drawings as an evaluative tool: Students' experiences of sport education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 9(1)*, pp. 87–108.
- MCCAUGHTRY, N., SOFO, S., ROVEGNO, I., & CURTNER-SMITH, M. (2004). Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. *European Physical Education Review, 10(2)*, pp. 135-155.
- MCMAHON, E., & MACPHAIL, A. (2007). Learning to teach sport education: The experiences of a preservice teacher. *European Physical Education Review, 13(2)*, pp. 229-246.
- MESQUITA, I. (2012). Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita, & J. Bento (Edits.), *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão* (pp. 177-206). Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- MESQUITA, I., & GRAÇA, A. (2009). Modelos instrucionais no Ensino do Desporto. In .. I. Rosado, & I. Mesquita (Edits.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). IISBOA: FMH.
- MESQUITA, I., FARIAS, C., & HASTIE, P. (2012). The Impact of a Hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model Soccer Unit on Students' Decision Making, Skill Execution and Overall Game Performance. *European Physical Education Review, 18 (2)*, pp. 205-219.

-
- MESQUITA, I., GRAÇA, A., GOMES, A., & CRUZ, C. (2005). Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill execution during game play. *Journal of Human Movement Studies*, 48 (6), 469-492.
- METZLER, M. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- MILES, M., & HUBERMAN, M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. Michigan: Sage, 1994. Michigan: Sage.
- MOWLING, C., BROCK, S., & HASTIE, P. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 9-35.
- O'SULLIVAN, M. (2003). Learning to Teach Physical Education. In S. Silverman, & C. Ennis (Edits.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 257-294). Champaign, IL: Human Kinetics.
- O'SULLIVAN, M., & KINCHIN, G. (2010). Cultural Studies Curriculum in Physical Activity and Sport. In J. Lund, & D. Tannehill (Edits.), *Standards based Physical Education curriculum development* (pp. 333-366). Boston: Jones and Bartlett.
- PATTON, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (2nd ed.). Newbury Park: Sage.
- PENNEY, D., CLARKE, G., QUILL, M., & KINCHIN, G. (2005). *Sport Education: Research-Based Practice in Physical Education*. London: Routledge.
- PILL, S. (2008). A teachers' perceptions of the Sport Education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 55(2/3), 23-30.
- POPE, C., & GRANT, B. (1996). Student experiences in sport education. *Waikato Journal of Education*, 2, 103-118.
- POPE, C., & O'SULLIVAN, M. (1998). Culture, Pedagogy and Teacher Change in an Urban High School: How would you Like your Eggs Done? *Sport, Education and Society*, 3, pp. 201-236.

-
- PRITCHARD, T., HAWKINS, A., WIEGAND, R., & METZLER, J. (2008). Effects of Two Instructional Approaches on Skill Development, Knowledge, and Game Performance. *Measurement in Physical Education and Exercise Science, 12* (4), pp. 219-236.
- ROVEGNO, I. (2003). Teachers' Knowledge Construction. In S. Silverman, & C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 295-310). Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- SIEDENTOP, D., HASTIE, P., & VAN DER MARS, H. (2004). *Complete guide to Sport Education* (2nd ed.). United States of America: Human Kinetics.
- SINELNIKOV, O., HASTIE, P., & PRUSAK, K. (2007). Situational motivation in a season of sport education. *ICHPER-SD Research Journal, 2*(1), 41-47.
- SMITHER, K., & ZHU, X. (2011). High school students' experiences in a Sport Education unit: The importance of team autonomy and problem-solving opportunities. *European Physical Education Review, 17*(2), pp. 203-217.
- SPITTLE, M., & BYRNE, K. (2009). The influence of sport education on student motivation in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy, 14*(3), pp. 253-266.
- STRAN, M., & CURTNER-SMITH, M. (2010). Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. *Physical Education & Sport Pedagogy, 15*(3), pp. 243-256.
- STRIKWERDA-BROWN, J., & TAGGART, A. (2001). No longer voiceless and exhausted: sport education and the primary generalist teacher. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal, 48*, 14-17.
- WALLHEAD, T., & NTOUMANIS, N. (2004). Effects of a sport education intervention on students' motivational responses in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education, 23*(1), 4-18.

WALLHEAD, T., & O'SULLIVAN, M. (2005). Sport Education: physical education for the new millenium? *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (2), pp. 181-210.

WALLHEAD, T., GARN, A., & VIDONI, C. (2012). Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activit. *Physical Education & Sport Pedagogy*, pp. 1-15.



IV. Considerações Finais



Neste último ponto do trabalho pretende-se refletir sobre as conclusões do estudo empírico realizado no capítulo anterior. Para além disso, entende-se que a partir deste trabalho deverão ser retiradas ilações para o domínio da prática e da investigação.

O propósito principal deste trabalho consistiu no estudo na análise das perceções dos estudantes de EF acerca do MED. Mais objetivamente, foram estudadas as perceções dos estudantes de EF aquando da vivência do modelo na disciplina de Didática do Atletismo, posteriormente conhecemos as suas perceções acerca do MED aquando da sua aplicação enquanto professor estagiário, e por fim confrontamos ambas as experiências.

Ficou patente neste estudo que os estudantes reconhecem as valências educativas do MED, as questões concetuais que lhe estão associadas, assim como as vantagens na sua aplicação. Demonstraram o entusiasmo com que vivenciaram o modelo, sem deixar de salientar as limitações associadas ao facto de se desenrolar em prática simulada com os seus colegas. Esta circunstância retirou o cunho real necessário para que ficassem melhor preparados para enfrentar a realidade escolar.

Aprender apenas a teoria do MED não é suficiente para garantir a sua efetiva implementação nas escolas. Os professores estagiários precisam de aprender não só a teoria subjacente ao modelo, mas também explicitamente como implementar essa teoria na prática. É enfatizada a necessidade das universidades trabalharem mais em colaboração com as escolas de forma a assegurarem ligações entre o que é pretendido na formação dos estudantes, e uma boa aplicação prática no estágio e na futura vida profissional.

Esta situação não lhes permitiu estarem preparados para lidarem com atitudes e comportamentos de alguns alunos, como a desmotivação e desinteresse dos alunos mais aptos, ou mesmo a incompreensão destes para com os colegas menos aptos, uma vez que não foram confrontados com esta possibilidade na

prática pedagógica. A par desta situação, a realização do evento culminante numa escala desproporcionada à escola frustrou as expectativas elevadas dos estudantes neste domínio.

Os estudantes realçam a promoção das relações sociais positivas inerentes ao funcionamento do modelo como uma mais-valia inequívoca, tendo-o verificado em ambas as experiências.

Não estando ainda totalmente adaptados ao modelo, os estudantes apontaram o trabalho exigido no planeamento como a grande limitação da aplicação do modelo no futuro, no entanto, não deixam de referir que os seus receios também estão associados a inseguranças no domínio do conteúdo. Estes fatores são facilmente ultrapassáveis uma vez que são característicos da fase inicial em que se encontram. A experiência profissional trará consigo a segurança necessária para superar estes obstáculos.

Dadas as valências do modelo na otimização da socialização dos alunos, é premente criar condições de formação dos futuros professores para viabilizar a aplicação do MED e garantir a eficácia pedagógica.

Ao nível da investigação revela-se urgente identificar outras dificuldades sentidas por este grupo de ação, por forma a melhorar a formação dos estudantes para prepará-los convenientemente para o futuro profissional, assim como perceber a forma como o MED está a ser recebido e aprendido por parte dos professores que já se encontram a lecionar.

Conhece-se alguma resistência por parte destes em adotar um novo modelo de instrução, pelo que será de todo interessante perceber quais os seus argumentos e de que forma procuram informação/formação acerca do modelo.