

AUTORES:

Irene Coelho ¹
Cláudio Farias ¹
Diana Santos ¹
Ramiro Rolim ¹
Isabel Mesquita ¹

¹ CIFI²D, Faculdade de Desporto
Universidade do Porto, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.12.01.13>

Ensinar e aprender o atletismo com o Modelo de Educação Desportiva: Relatos de uma professora e dos seus alunos.

PALAVRAS CHAVE:

Aprendizagem. Atletismo. Ensino centrado
nos alunos.

RESUMO

O presente estudo examinou as representações de uma professora de Educação Física e seus alunos sobre as dificuldades percebidas e as estratégias pedagógicas implementadas durante a primeira experiência de aplicação do Modelo de Educação Desportiva. Participaram no estudo uma professora com 23 anos de experiência e uma turma completa do 5.º ano (6 raparigas e 15 rapazes). A recolha de dados contemplou os relatos sistemáticos da professora (diário reflexivo e diário da unidade didática) e as percepções dos alunos colhidas em entrevistas de grupo semiestruturadas. Os dados foram analisados seguindo os métodos indutivo e da comparação constante. O desajustamento inicial do planeamento das tarefas ao ritmo de resposta dos alunos e a tendência de centralizar os processos de ensino constituíram os principais constrangimentos sentidos pela professora. O seu elevado conhecimento pedagógico do conteúdo permitiu-lhe agilizar o ajustamento da dinâmica, estrutura e conteúdo das tarefas às exigências de uma participação mais ativa dos estudantes na construção das aprendizagens. As estratégias implementadas de ensino indireto e de responsabilização dos alunos facilitou o entrelaçamento do sistema instrucional com o sistema social dos alunos, conferindo espaço ao debate e problematização das aprendizagens. A autenticidade do contexto educativo criou incrementou a cooperação, a inclusão, o entusiasmo e o comprometimento pelas práticas.

Correspondência: Isabel Mesquita. CIFI²D. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
Rua Dr. Plácido Costa, 91. 4200-450 Porto, Portugal (imesquita@fade.up.pt).

Teaching and learning athletics with the sports education model: Reports of a teacher and his students.

ABSTRACT

This study examined the perceptions of one physical education's teacher and her students on the constraints felt and the pedagogical strategies implemented during a first time experience with the Sport Education Model. The participants in the study were a teacher with 23-years of experience and an entire 5th grade class (six girls and 15 boys). Data collection was comprised by the teacher's systematic accounts (a reflexive journal and a unit's diary) and the students' perceptions captured through semi-structured focus-group interviews. Data analysis followed the inductive and the constant comparison methods. The misalignment between the initial planning of the learning tasks and the pace of students' responses, as the inclination to centralize processes in the teaching procedures, were the main constraints conveyed by the teacher. The teacher's high pedagogical content knowledge allowed her to expedite the adjustment of the tasks' dynamics, structure and content to more demanding and active participation of students in the construction of learning. The indirect teaching strategies as the accountability system implemented involved the content learned by students in their social system while providing them the scope for debate and problematizing of learning. The authentic learning context engendered increased students' cooperation, inclusion, motivation and commitment to practice.

KEY WORDS:

Learning. Athletics. Student-centred teaching.

O desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem em Educação Física é frequentemente balizado pelo Modelo de Instrução Direta ⁽¹¹⁾. A prática motora ativa e intensa é assim concretizada através de um ensino explicitado, prescritivo, com progressões de aprendizagem passo-a-passo, monitorização e estruturação meticulosa das tarefas de aprendizagem ⁽²⁶⁾. No decurso deste processo o professor centraliza a problematização de todos os constrangimentos decorrentes da prática dos alunos bem como o controlo e prescrição dos seus padrões de envolvimento nas tarefas de aprendizagem remetendo inevitavelmente os estudantes para o lugar de espetadores-reprodutores de comportamentos ⁽²²⁾. Perante as restrições a uma participação ativa na construção das suas aprendizagens, muitos praticantes consideram este contexto de ensino desinteressante, inautêntico e pouco apelativo ^(6, 21).

Em contraponto, o Modelo de Educação Desportiva (MED) ⁽³⁰⁾ convoca os estudantes para a centralidade do processo de ensino-aprendizagem ao fomentar a sua autonomia decisional, responsabilização autorregulada e indigitamento de competências de trabalho em equipa. Dado que o MED transporta para o contexto de ensino características que são património cultural do desporto de competição institucionalizado (i.e., competição formal, afiliação, festividade, desempenho de papéis, *fair-play*, época desportiva mais alargada) o processo de ensino-aprendizagem desenvolve-se necessariamente em torno do aluno gerando um ambiente educativo potenciador da filiação ao desporto ^(30, 33). Nomeadamente, o professor torna-se um facilitador das aprendizagens, em alternativa a um simples transmissor de conhecimento, potenciando o trabalho cooperativo e autónomo dos praticantes (tarefas de ensino de pares); o professor evoca frequentemente os conhecimentos e experiências anteriores dos estudantes para facilitar a construção do novo conhecimento; estimula a conexão das atividades da aula à vida social dos alunos na comunidade; estes tomam posse do currículo (participam ativamente na construção das aprendizagens e na liderança instrucional); as experiências educativas são autênticas e adquirem um significado aumentado ⁽²⁴⁾.

Em congruência, independentemente da investigação corroborante ao impacto positivo do MED no crescimento sócioafetivo, respostas motivacionais e aprendizagens dos estudantes ^(18, 36), a necessidade implícita de lhes conceder um elevado grau de autonomia a par de grande monta da liderança do processo instrucional tem motivado algum ceticismo acerca da eficácia pedagógica do modelo, em determinados núcleos de professores ⁽¹⁾. Isto porque a rotura dos professores experientes com hábitos de ensino "enraizadamente" centralizados no docente é tradicionalmente problemática ⁽³⁵⁾ ao que se acrescenta o facto da classe docente "ser por tradição endemicamente resistente à mudança" ⁽⁵⁾. É imprescindível a implicação dos professores no processo de renovação da EF em direção a uma prática inovadora que responda às novas exigências educacionais da pós-modernidade ⁽²⁰⁾. Todavia, a investigação no MED tem descurado o exame dos primeiros contactos de profes-

sores experientes com a “nova” pedagogia ^(18, 36). Algumas exceções mostraram que os professores sentem dificuldades em dar resposta ao planeamento integrado das atividades e à acrescida exigência e intensidade do trabalho docente agregada, bem como à seleção de tarefas de jogo ajustadas curricularmente ao modelo ⁽⁸⁾. Neste âmbito, revelou-se complexa a gestão de um rol de constrangimentos contextuais decorrentes da passagem de autonomia para os alunos ⁽¹⁹⁾, com os professores a acusarem a necessidade de um maior suporte profissional no decurso da implementação do MED ⁽²⁷⁾.

Neste enquadramento, dada a escassez de estudos neste campo, é imperioso que a investigação faculte um exame mais aprofundado do desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem pelos professores no sentido de clarificar a natureza dos obstáculos encontrados e as dificuldades experienciadas. De igual modo, a discriminação das estratégias utilizadas por estes profissionais no ultrapassar dos obstáculos à aprendizagem poderá oferecer uma janela privilegiada para a compreensão da complexidade das dinâmicas pedagógicas imperantes no MED amparando os que advogam por um ensino mais enriquecedor e centralizado nos alunos ⁽¹⁸⁾.

Constituindo-se a formação globalizante, integrada e holística dos alunos como um dos preceitos fundamentais do MED, paradoxalmente, ainda que a investigação conduzida no MED atenda a uma ampla gama e tipologia de desportos, (i.e., *softball*, musculação, aeróbica, ou orientação), o centro de interesse tem focado quase exclusivamente os desportos coletivos (i.e., o futebol, o basquetebol ou o voleibol) ⁽¹⁸⁾. Como tal, para um entendimento mais conseguido do impacto e da abrangência pedagógica do MED é essencial que a investigação se debruce igualmente sobre desportos tradicionalmente categorizados como “individuais”, como é exemplo o atletismo, uma modalidade de forte peso cultural e social, e com relevo na vida dos estudantes ⁽¹²⁾. Em conformidade, o presente estudo pretende oferecer um exame detalhado de um estudo de caso que explora a primeira experiência pedagógica de uma professora e dos seus alunos face à implementação e desenvolvimento do MED no atletismo. São igualmente examinadas as diferentes vivências, os constrangimentos emergentes e estratégias pedagógicas utilizadas pela professora para responder às exigências implícitas no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

METODOLOGIA

DESENHO E PARTICIPANTES

O presente estudo consistiu num estudo de caso por ser o resultado de uma análise detalhada de um contexto específico ⁽²⁵⁾. Participaram no estudo uma professora, a Teresa (pseudónimo utilizado para este estudo), com 23 anos de experiência de ensino em Educação Física e uma turma completa de 21 alunos do 5º ano de escolaridade (6 raparigas e 15 rapazes) com uma média de idades de 11 ± 1.5 . A professora em causa foi selecionada

pela adequabilidade ao estudo das suas características pessoais, currículo profissional, anos de experiência de ensino e treino do Atletismo e disposição para implementar o MED na escola. Participou de forma aleatória uma das suas turmas. O estudo teve lugar no ano letivo de 2010/ 2011, numa escola EB 2, 3 da região do Norte de Portugal em período coincidente com a presença da professora em sessões de formação no MED. Nenhum dos participantes possuía experiência anterior no MED.

O corrente estudo pretendeu implementar o MED para o ensino do Atletismo durante 20 aulas (Salto em Comprimento, Lançamento do Peso, Corrida de Barreiras e Estafetas). O desenho da unidade teve como base o recomendado pela literatura do MED ^(13-15, 17, 37), tendo os alunos sido organizados em 4 equipas mistas e heterogéneas (do ponto de vista motor). As primeiras 2 aulas foram dedicadas à seleção das equipas, distribuição de papéis e respetivas responsabilidades; as 9 aulas seguintes foram de instrução direta, ou seja, maioritariamente dirigidas pela professora; a fase competitiva teve a duração de 9 aulas, composta por tarefas de ensino por pares e por competições simplificadas; terminando com o evento culminante (2 aulas). Cada aula teve a duração de 45 minutos (quadro 1).

Este estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

QUADRO 1 — Desenho da unidade aplicada.

	AULAS	CONTEÚDOS	PROCESSOS MED
PREPARAÇÃO DA ÉPOCA DESPORTIVA	Pré-1	Teste declarativo; Avaliação técnico-motora (teste de capacidades físicas utilizado para dividir os alunos por níveis de habilidade para a constituição das equipas)	Introdução dos conceitos chave do MED (equipas, competições, papéis a desempenhar); organização das aulas
	Pré-2	Avaliação diagnóstica (pré-teste)	Seleção das equipas e respetivos treinadores; atribuição da identidade das equipas (nomes, logótipos, cores)

	AULAS	CONTEÚDOS	PROCESSOS MED
PRÉ-ÉPOCA	1	Introdução à Corrida de Estafetas (regulamento e prática) Introdução do modelo técnico pretendido para o Lançamento do Peso (componentes críticas)	Instrução direta para toda a turma
	2-3	Introdução do modelo técnico para a Corrida de Barreiras (componentes críticas)	Instrução direta para toda a turma;
		Jogos com Corrida de Estafetas	Desempenho das funções (treinador e responsáveis pelo material)
	4	Introdução do modelo técnico para o Salto em Comprimento (componentes críticas)	Instrução direta para toda a turma
		Jogos com Corrida de Estafetas	Tarefas de aprendizagem entre pares: liderança instrucional dos treinadores; Desempenho da função de responsável pelo material
	5-6	Lançamentos com bola e Lançamento do Peso frontal e lateral; Salto em Comprimento; Introdução às competições de Corrida de Estafetas; regulamento específico	Instrução direta para toda a turma; Introdução ao desempenho das funções de ajuizamento (o cronometrista e o juiz de partidas) e registos
	7	Introdução às competições de Lançamento do Peso (regulamento e prática)	Instrução direta para toda a turma; Introdução ao desempenho das funções de ajuizamento e registos
8-9	Lançamento do Peso (prática entre equipas e competição)	Instrução direta para toda a turma e entre as equipas;	
	Corrida de Estafetas (competições inter-equipas)	Desempenho das funções (treinador; juízes; responsáveis pelos registos e responsáveis pelo material)	
ÉPOCA DESPORTIVA	10	Lançamento do Peso (tarefas de ensino aplicadas anteriormente)	Prática intra-equipas; Instrução direta (professora) entre as equipas; Desempenho de todas as funções
	11-12	Salto em Comprimento (tarefas de ensino aplicadas anteriormente) Lançamento do Peso (competição)	Prática intra-equipas; Ensino a pares; Desempenho de todas as funções
	13	Lançamento do Peso (tarefas de ensino aplicadas anteriormente) Corrida de Barreiras (competição inter-equipas)	Prática intra-equipas; Ensino a pares; Desempenho de todas as funções
	14-15	Competição fase 1 Lançamento do Peso; Corrida de Barreiras; Salto em Comprimento; Corrida de Estafetas	Prática intra-equipa e competição inter-equipas; Ensino a pares; Desempenho de todas as funções; 1.ª ronda do campeonato
	16	Corrida de Barreiras (tarefas de ensino aplicadas anteriormente)	Prática em equipas; Ensino a pares; Desempenho de todas as funções
	17-18	Competição fase 2 Lançamento do Peso; Corrida de Barreiras; Salto em Comprimento; Corrida de Estafetas	Prática intra-equipas e competição inter-equipas; Ensino a pares; Desempenho de todas as funções; 2.ª ronda do campeonato

	AULAS	CONTEÚDOS	PROCESSOS MED
EVENTO CULMINANTE	19-20	<i>Meeting</i> de Atletismo (competição final de todas as disciplinas do Atletismo anteriormente lecionadas); Avaliação final (pós-teste); Distribuição de prémios.	Evento culminante; Desempenho de todas as funções

VALIDAÇÃO DO MED

Por ser a primeira vez que a Teresa aplicou o MED, não obstante ser uma professora com uma larga experiência de ensino, foi aplicado um protocolo de preparação com base na literatura ⁽¹⁶⁾ que englobou i) uma formação inicial no MED; ii) o aconselhamento e monitorização da aplicação do MED com professores *experts* na área e; iii) a observação sistemática das aulas. Na formação inicial no MED, a professora participou num conjunto de sessões formais dirigidas por dois investigadores especialistas na área de Pedagogia do Desporto com conhecimento profundo do MED. Durante 6 meses, foram ministradas aulas semanais com a duração de 90 minutos cada, organizadas em torno da esquematização das características do modelo, da apresentação e criação de unidades didáticas/épocas desportivas e da discussão em torno das estratégias de implementação. O segundo aspeto do protocolo permitiu que no decorrer do período de formação e da implementação do MED a Teresa mantivesse contacto regular via *e-mail* com os investigadores responsáveis no intuito de esclarecer dúvidas e debater os problemas que foram emergindo durante a sua aplicação. Para além disso, a Teresa e os investigadores reuniram com regularidade de duas em duas semanas para o planeamento conjunto das atividades das aulas. Como terceiro ponto do protocolo, durante a aplicação do MED todas as aulas dirigidas pela Teresa foram gravadas com uma câmara digital (marca SONY, modelo HDR-XR 106E). Dessas, foram selecionadas algumas representativas do período inicial, do período de desenvolvimento e do final da unidade temática.

INSTRUMENTO E RECOLHA DE DADOS

Para a recolha de dados foram utilizados os relatos sistemáticos da professora no seu diário reflexivo e no diário da unidade didática ⁽⁴⁾. As perceções dos alunos foram recolhidas através de entrevistas semiestruturadas realizadas em grupo (*focus group*) no final da época desportiva. No diário reflexivo a professora foi registando os seus pensamentos, alegrias, frustrações, conclusões e respetivas reflexões realizadas no decurso da época desportiva. O diário da unidade focou questões de cariz mais didático referentes ao desenvolvimento dos conteúdos de ensino e planeamento das atividades específicas da unidade de ensino. No final da unidade foram realizadas quatro sessões de entrevistas

semiestruturadas *focus group* (uma por cada equipa) conduzidas por um dos investigadores. O principal objetivo foi aceder ao entendimento e visão dos alunos acerca da natureza das experiências vivenciadas. As entrevistas pretenderam compreender o ponto de vista dos estudantes, utilizando perguntas abertas, com o intuito de obter o máximo de informação possível. Por isso, de forma a assegurar um ambiente calmo e para proporcionar a confiança dos participantes, necessária ao aprofundamento das questões, estas entrevistas foram realizadas num espaço reservado, uma sala de aula, e registadas por meio de um gravador digital (marca SONY, modelo ICD-P Séries), tendo sido posteriormente transcritas (*verbatim*) e processadas para o computador.

PROCEDIMENTOS NA ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados resultantes do diário reflexivo e do diário da unidade seguiu o método indutivo sugerido por Altrichter, Posch e Somekh⁽²⁾. As passagens dos textos foram sublinhadas de acordo com os propósitos da investigação e selecionadas categorias para cada uma dessas passagens que expressassem o seu conteúdo e o conceito adjacente. As diferentes categorias foram posteriormente agrupadas por temas rotulando-lhes definições que exprimissem a compreensão e o enquadramento teórico de cada uma delas. Os temas e categorias foram refinados até os investigadores ficarem satisfeitos com as categorias encontradas. Em relação às entrevistas, na análise dos dados foram lidas as transcrições previamente efetuadas, os temas comuns identificados e as transcrições analisadas novamente para produzir o máximo de categorias possíveis⁽²³⁾. Durante as transcrições, foi respeitada a oralidade e gramaticalidade do discurso dos alunos, de forma a garantir o conteúdo semântico das respostas. Para possibilitar uma visão mais ampla sobre os resultados e a investigação não se cingir a apenas uma perspectiva, foi realizada uma triangulação da análise dos dados⁽³⁴⁾. Para isso, foram cruzados os dados obtidos a partir das entrevistas dos alunos e dos dois diários produzidos pela professora.

FIABILIDADE

Para estabelecer a fiabilidade na análise dos dados os investigadores recorreram ao método de peritagem consensual e a *stakeholders checks*⁽³⁴⁾. Numa primeira instância 3 investigadores (externos à investigação, da área de Pedagogia do Desporto e com experiência de aplicação do MED) analisaram em conjunto 10% dos excertos no sentido de avaliarem acerca da objetividade de codificação realizada. Este trabalho foi realizado através do debate da adequabilidade dos temas encontrados à natureza dos respetivos trechos apresentados até que fosse alcançado consenso, sempre que existiu discordância. Adicionalmente, a fim de confirmar a veracidade das transcrições e as respetivas interpretações dos investigadores (*stakeholders checks*)⁽³⁴⁾, os alunos foram convidados a ler as transcrições das suas entrevistas no sentido de confirmar e dissipar possíveis

interpretações semânticas incorretas. A professora foi consultada no sentido de auscultar a sua opinião acerca dos temas emergentes da análise dos seus testemunhos, confirmando a relevância das inferências realizadas pelos investigadores.

RESULTADOS

DIFICULDADES INICIAIS DE IMPLEMENTAÇÃO DO MED

Tanto no início como no decorrer da primeira experiência de ensino com o MED salientou-se um conjunto de dificuldades e dilemas sentidos pela professora. Entre eles destacaram-se alguns constrangimentos diretamente relacionados com a necessidade de reformulação de conceitos e ideias, métodos e estratégias de ensino. Igualmente, surgiram dificuldades em fazer face à diversidade de aprendizagens adstritas ao desempenho dos diferentes papéis pelos estudantes bem como às exigências de uma participação maior dos jovens no desenvolvimento das aprendizagens.

NECESSIDADE DE RECONFIGURAÇÃO DO PLANEAMENTO/GESTÃO DA AULA

A implementação de um modelo de ensino, que descentraliza a decisão do professor, juntamente com a inexperiência na aplicação do mesmo, colocou grandes desafios à Teresa. Particularmente, as expectativas iniciais que detinha em relação à capacidade de resposta dos alunos, face aos novos desafios impostos por uma participação mais ativa no desenvolvimento das aprendizagens, mostraram-se desajustadas. Deste modo, tornou-se claro para a professora no início das aulas que o MED lhe apresentava exigências educativas diferenciadas das suas experiências de ensino anteriores: *"No geral a turma não estava a corresponder ao que inicialmente estava planeado, pois voltaram a demorar mais tempo a executar as tarefas do que o previsto. Demoravam muito a fazer os registos, o resto da equipa queria verificar os registos e deixavam de praticar. O tempo de espera dos alunos estava a ser grande."* (DR — pré-época, aula 2 e 3).

A exigência de uma participação aumentada dos alunos na concretização das tarefas de aula implicou a necessidade de ajustar o planeamento das atividades e os objetivos de aprendizagem à nova realidade. Como tal, a Teresa foi obrigada a negociar entre conceder autonomia aos estudantes para que desenvolvessem a capacidade de trabalhar em grupo e a tendência de centralizar todas as tomadas de decisão, retirando-lhes, em consequência, espaço de problematização nas aprendizagens. Rapidamente redimensionou a exigência, dinâmica, estrutura e conteúdo das tarefas de modo a permitir que os alunos tivessem uma maior participação no desenvolvimento das aulas. Em paralelo, enquanto retornava pontualmente ao controlo de todos os processos da aula ia fazendo cedências na concessão de autonomia aos estudantes para que desenvolvessem a capacidade de trabalhar em grupo:

“Na aula 4 [...] a estratégia da aula teve que ser alterada e passei a concentrar-me essencialmente em repetir os novos exercícios para serem consolidados [...] reduziu-se a quantidade de exercícios e de competições enquanto eu ia apoiando os responsáveis pelos registos para adquirirem autonomia e aumentarem o tempo útil de aula.” (DR - pré-época, aula 4).

DIFICULDADE NA GESTÃO DA PLURALIDADE

E FUNÇÕES DOS ALUNOS

A pluralidade de funções a desempenhar pelos alunos apresentou-se como um dos fatores de maior preocupação para a Teresa. Não raras vezes, o fluxo da aula era quebrado por falta de competência dos alunos na execução das tarefas: *“Foram frequentes os enganos no manuseamento do cronómetro durante a corrida, desde acioná-lo após o tempo do colega arrancar a pará-lo depois da meta.”* (DR— pré-época, aula 7). Deste modo, a “revisão” do desenvolvimento de competências em detrimento da autonomia, tornou-se crucial, tal como refere a professora: *“Tive de dar mais tempo para a aquisição das competências técnicas para que ficassem mais disponíveis para o desempenho das diversas funções e para os aspetos cognitivos.”* (DR — pré-época, aula 4).

A curto prazo, à medida que os alunos desenvolviam a capacidade de desempenhar as suas funções, a Teresa ganhava confiança para deixar que a aula fluísse mediante as decisões dos alunos, no que concerne a questões de carácter mais organizacional (e.g. durante as competições e consequente publicação de resultados): *“Fiquei espantada com a melhoria dos alunos ao nível da sua organização no desempenho de funções. Autonomamente deram as partidas nas corridas de velocidade, asseguraram os registos e um grupinho de alunos mais atentos e empenhados cronometraram com mais eficácia.”* (DR - pré-época, aulas 8 e 9). Não obstante, a exibição de alguns comportamentos por parte dos estudantes colocou constrangimentos ao fluxo das aulas e com frequência a professora teve a necessidade de parar para intervir, a fim de contornar atitudes disruptivas: *“... ainda tive que ajudar uma equipa a mediar um problema, porque as outras equipas não concordavam com os valores registados nas pontuações. Tiveram que ser clarificadas as regras da pontuação para que os alunos não sentissem injustiça.”* (DU — pré-época, aula 7).

ESTRATÉGIAS PARA IMPLEMENTAR O MED

A COMPLEMENTARIDADE NO RECURSO

A ESTRATÉGIAS IMPLÍCITAS E EXPLÍCITAS

Pelas dificuldades encontradas ao longo da época desportiva, a Teresa delineou um conjunto de estratégias que facilitaram a concretização dos objetivos de ensino-aprendizagem com sucesso. Se a pluralidade de funções a desempenhar pelos alunos requeria mais tempo para aprender, pela necessidade de responder a uma quantidade de saberes mais vas-

tos e complexos, a Teresa recorreu à construção de alguns materiais didáticos que a auxiliaram a simplificar estas tarefas. Para isso, foram construídos os manuais de treinador e de turma e os cartões de aula. Com a distribuição destes materiais pelas equipas, contendo as informações necessárias à aula, exercícios e critérios de êxito, a Teresa conseguiu tornar os estudantes-treinadores mais autónomos durante a sua instrução. Esta estratégia permitiu uma intervenção, por parte destes estudantes, mais sustentada, e com um carácter cada vez menos organizacional e mais instrucional: “... *encosta o peso ao pescoço...*”, “*olha o braço livre*”, “... *tens que olhar para o relógio...*”, “*não agarres o peso...*”, “*levanta o cotovelo...*”, “... *estás a pisar a linha...*” ou “...*vai ser nulo se...*” (DR - pré-época, aula 5 e 6).

O recurso às redes sociais, como a criação de um *blog* da turma, surgiu como uma estratégia implicitamente adotada para a expansão do ensino para além do espaço tradicional, a “sala de aula”. Esta estratégia, a par da sistematização dos contactos que a Teresa estabelecia via *e-mail* com os alunos, apresentaram-se como importantes catalisadores da aprendizagem: “*No blog eram lançadas as fotos das equipas, os logótipos, os hinos e gritos das equipas, um resumo após cada aula acerca do que se tinha desenvolvido, fotos das aulas, os comentários e as classificações ... revelaram-se de grande utilidade para os alunos ... a excelência visual do material disponibilizado funcionou como um estímulo para os alunos aprenderem...*” (DU — pré-época, aula 7). Desta forma, com os desafios que iam sendo lançados no *blog*, a professora conseguiu gerar debates entre os alunos, promotores de afiliação através da publicitação dos resultados importantes, e da motivação para a aprendizagem: “*A procura do saber mais sobre atletismo motivou a maioria dos alunos, mormente quando os alunos perceberam que tal iria contribuir para o resultado final da sua prestação e da sua equipa.*” (DU — época desportiva, aula 15 e 16).

INCREMENTO DA AUTONOMIA

PELA RESPONSABILIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO

Através da implementação de pequenas tarefas de responsabilização dos alunos no seu próprio processo de ensino, a professora conseguiu criar um aumento da participação proactiva dos estudantes, em prol da autonomização sistematizada e profícua das tomadas de decisão e ação de todos os intervenientes.

IMPLEMENTAÇÃO PROGRESSIVA DO MED

A capacidade de cada equipa conseguir trabalhar de forma autónoma, relacionou-se positivamente com a capacidade dos estudantes-treinadores conduzirem o processo instrucional. Nas primeiras aulas, foi visível a falta de liderança e capacidade para dar resposta ao que era necessário para o momento: “*Os alunos aglomeravam-se em torno do quadro dos registos das pontuações, todos queriam registar [...] As perdas de tempo ficaram a dever-se a este entusiasmo nos registos dos resultados e à falta de experiência no exercício das funções.*” (DU — pré-época, aula 2 e 3). A título estratégico e a fim de promover a passagem

gradual de autonomia aos estudantes-treinadores e aumento gradual das competências de liderança instrucional e de gestão de grupo, a Teresa iniciou o processo de preparação desses estudantes pela introdução de tarefas simples, essencialmente focadas na monitorização de comportamentos e empenho nas atividades: *"Os treinadores iniciaram o seu papel ao incentivar as suas equipas e a agrupar os elementos."* (DR - pré-época, aula 2 e 3).

A monitorização diária dos resultados das competições das aulas, das avaliações efetuadas (i.e., testes de conhecimento) e dos comportamentos observados (i.e., testes de desempenho de funções e *fair-play*), surgiram como estratégias, que implementadas gradualmente ao longo do tempo foram fomentando a responsabilização dos alunos pela própria aprendizagem, à medida que se sentiam "cobrados" por esse mesmo processo (*accountability*): *"Em todas as aulas, após as competições, através dos registos, a turma era informada dos melhores resultados motores, empenhamento e fair-play, individualmente e por equipas."* (DU – época desportiva, aula 13 e 14).

Concomitantemente, as tarefas da aula passaram a ser cada vez mais centradas nos alunos, de uma forma sistematizada e intrinsecamente monitorizadas. Os alunos sentiam-se capazes para a execução das tarefas que lhes eram atribuídas - *"... mas o que gostei mais foi ver que nós todos já conseguíamos trabalhar sozinhos e não precisávamos tanto da professora como quando precisávamos no início do MED."* (João - pseudónimo) - e a professora conseguia ter mais oportunidades para auxiliar casos particulares ou intervir junto dos alunos com mais dificuldades: *"Como os alunos já estavam mais organizados e autónomos nos seus papéis de juízes, cronometristas e estatísticos, disponibilizei mais tempo para ajudar os alunos com mais dificuldades ao nível da técnica da corrida de barreiras, visto ter sido a disciplina onde os alunos apresentaram mais dificuldades, enquanto outros alunos treinavam os 40m de velocidade e os colegas verificavam as marcas."* (DR - Época desportiva — aulas 13 e 14, 15 e 16).

NEGOCIAÇÃO DOS OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM

E ENVOLVIMENTO DOS ALUNOS

A consciencialização da professora para a necessidade de numa primeira fase ter que negociar e ajustar as suas expectativas de aprendizagem ao nível dos alunos em relação ao que um trabalho mais autónomo implica, comprometeu o delineamento de um processo estratégico de avanços e recuos. Assim, as dinâmicas das tarefas de aula intercalavam entre a oferta de "espaços" próprios para o trabalho autónomo dos alunos com momentos de intervenção da professora: *"... uma equipa exercitava os saltos que tinham aprendido autonomamente e a outra equipa experienciava as funções de juiz e de registo das marcas, enquanto a professora ensinava ao segundo grupo um outro exercício."* (DR — pré-época, aula 1).

Este processo de "negociação" pedagógico dos objetivos de aprendizagem implicou a sistematização do trabalho autónomo dos alunos a novas exigências e começou a produzir efeitos positivos: *"Conseguiram-se alguns ganhos consideráveis, [...] Foi compensador ob-*

servar todos os alunos em atividade." (DR — pré-época, aula 7); *"As equipas organizaram-se e realizaram o seu aquecimento, montaram sozinhos todo o material de que necessitavam. Executaram vários exercícios de lançamentos e os respetivos registos. Realizaram competições de lançamento de peso. Os treinadores decidiram sozinhos quem representava a sua equipa nas competições, quem registava e quem era o cronometrista. A seguir inscreviam os seus atletas nas provas.*" (DR — Época desportiva, aula 10).

A competição regular implementada pela Teresa tanto na época desportiva, como na pré-época, promoveu a inclusão de todos os alunos, particularmente dos que inicialmente se tinham sentido desmotivados com a disciplina: *"O aluno número oito começou finalmente a colaborar com a sua equipa, deixando de ser tão desestabilizador. A parte competitiva motivou-o imenso."* (DR — época desportiva, aula 12). A distribuição de papéis pelos alunos, ainda que tivesse um caráter rotativo (onde todos experimentavam todos os papéis), mostrou ser um forte catalisador de inclusão no seio do grupo: *"Todos são importantes. Não é cada um a praticar, mas sim todos por todos. [...] Cada um tem o seu papel e vai fazendo as coisas e toda a gente pelo menos faz uma coisa."* (Inês - pseudónimo). Os alunos que assumiam funções em que se sentissem mais confortáveis, obtinham o máximo rendimento na participação e concomitantemente, na aprendizagem. Aqui, a intervenção da professora na negociação dos objetivos de aprendizagem e ajuste no desempenho de funções de alguns alunos em particular, foi fulcral para o sucesso do processo, como se pode observar pelo trecho seguinte: *"Este aluno, apresentou inicialmente algumas dificuldades e menos predisposição para a prática desportiva, no entanto nesta experiência, agarrou outros aspetos que o envolveu bastante na equipa e na própria turma. Foi o responsável pelo blogue, foi o cronometrista mais credível e respeitado pela turma."* (DR — pré-época, aulas 8 e 9).

DISCUSSÃO

O presente estudo pretendeu examinar as perceções de uma professora, a Teresa, e dos seus alunos, acerca das vivências, constrangimentos e estratégias pedagógicas convocadas pela exigência de um ensino centralizado nos estudantes através da aplicação do MED. De um modo global, o aspeto mais marcante deste estudo foi o comprometimento da Teresa em abdicar ao longo da época desportiva de um ensino diretivo, prescritivo e centrado no professor, em favor da capacitação do trabalho autónomo dos estudantes, do aumento da sua participação na construção das aprendizagens, com o reconhecimento dos benefícios daí advindos. A professora percebeu no desenrolar do processo que no MED o desenvolvimento das aprendizagens resulta essencialmente de uma construção individual e coletiva dos alunos, fortemente influenciada pelas particularidades do contexto educativo e social criado, estendendo-se o entendimento de aprendizagem para além da simples transmissão-reprodução de comportamentos motores ⁽³⁾.

É frequentemente sublinhado que há mais para aprender no MED do que nas tradicionais unidades de ensino ⁽³²⁾. Estudos anteriores têm mostrado que, no primeiro contacto dos professores com o MED, não obstante a sua experiência em ensino, estes sentem dificuldades em responder a um planeamento curricularmente ajustado ao modelo, menos centrado no professor e com tarefas de aprendizagem integradas em função do desempenho dos papéis ^(8, 19). Em paralelo com o constatado em estudos anteriores ^(19, 35), no presente estudo, o “caos” inicial gerado pela rotura com o controlo absoluto de todos os padrões de envolvimento dos estudantes nas tarefas de aprendizagem impeliu a Teresa a retornar amiúde à centralização dos processos de ensino, retirando margem aos alunos de preparação para o trabalho autónomo em grupo. Todavia, um fator crucial possibilitou uma resposta mais imediata às discrepâncias existentes entre o planeado e o concretizado pelos alunos, resposta consubstanciada pela alteração da dinâmica, estrutura e conteúdo das tarefas. Especificamente, o facto de a Teresa patentear um amplo conhecimento pedagógico do conteúdo da matéria de ensino ⁽²⁹⁾ agilizou a adaptação às novas exigências contextuais de ensino. Tal corrobora a importância evocada pela literatura no MED advogando que, num primeiro contacto com o modelo, é importante o professor iniciante selecionar uma modalidade que lhe seja familiar ⁽³⁰⁻³²⁾.

Porém, imediatamente após o primeiro contacto com as dificuldades de um ensino novo, e conseqüente retornar momentâneo a hábitos de ensino antigos, a Teresa reiterou o compromisso pessoal e profissional de agir como facilitadora das aprendizagens pela criação de uma ecologia de aula que capacitou o trabalho autónomo dos alunos. Para concretizar esta mudança, a Teresa começou desde cedo a refrear o impulso de intervir e prescrever constantemente os comportamentos dos estudantes, tendo desenvolvido a capacidade de dar “um passo atrás” (característica típica nos facilitadores da aprendizagem) (p.185) ⁽³⁾, o que conferiu espaço aos estudantes para a problematização, construção e cooperação na resolução dos seus problemas. Numa fase inicial, a cedência de autonomia resultou do reajustamento das expectativas da professora em relação ao ritmo de aprendizagem dos estudantes, um aspeto colmatado pelo entusiasmo, motivação e compromisso dos jovens para com os conteúdos de aprendizagem imbuídos nas tarefas. Phill ⁽²⁷⁾ mostrou que os professores tendem a fazer estas cedências iniciais por perceberem que, no cômputo geral, o contexto de ensino embebido no MED potencia uma preconização mais ampla dos requisitos curriculares. Na mesma medida, Sinelnikov ⁽³⁵⁾ no seu estudo reforçou a ideia de que o ritmo da mudança de crenças e atitudes dos professores está frequentemente relacionado com a natureza das respostas dos alunos às mudanças operadas no próprio contexto de aprendizagem. No caso da Teresa, a resposta relativamente imediata dos alunos em termos de desenvolvimento da autonomia, com repercussões positivas ao nível da inclusão, da cooperação, do desenvolvimento das aprendizagens e de motivação pelas práticas, reforçou a sua convicção em prosseguir com a rotura com os hábitos anteriores.

A intensificação da autonomia concedida aos alunos pela Teresa foi conseguida pela implementação de um conjunto de estratégias adicionais de ensino mais indireto, tipicamente centralizadas nos alunos. Nomeadamente, a utilização das redes sociais (*blog, internet, e-mail*) a par da promoção da interdisciplinaridade curricular, implicou os conteúdos das aprendizagens na vida social dos jovens, potenciando a construção de significados pessoais e conexões entre os conteúdos aprendidos e as suas vidas em comunidade⁽³⁾. O contexto de aprendizagem foi adicionalmente enriquecido através de recursos didáticos tais como manuais, testes de conhecimento e *posters*, que assistiram os estudantes-treinadores na condução das tarefas em grupo. O facto de os alunos terem sido encorajados a recorrer a tarefas e conhecimentos tratados anteriormente, facilitou a construção do novo conhecimento pela conexão dos novos conceitos às suas experiências anteriores. Estudos anteriores mostraram que estas estratégias encorajam os estudantes a pensar e refletir sobre os processos e conteúdos da aprendizagem e permitem a partilha e o debate de ideias no seio das equipas com implicações positivas nos relacionamentos interpessoais e no acentuar do sentimento de pertença ao grupo^(9, 19). Implicitamente, à medida que os estudantes começaram a perceber que a colaboração com os pares era mais proveitosa para a compreensão dos conteúdos, do que o trabalho individual, reforçaram a adesão ao trabalho cooperativo. No âmbito global, por ter sido conferido um carácter mais autêntico às experiências educativas, o comprometimento dos alunos para com as práticas foi intensificado, algo que nas perceções da professora e alunos foi determinante para a evolução das aprendizagens, aspeto reiterado por Hastie⁽¹⁵⁾.

Investigação realizada no âmbito do MED advoga que a autonomia e a responsabilização dos estudantes são elementos cruciais no desenvolvimento das competências motoras, na construção das relações intersociais e na emergência de empatia entre os pares⁽¹⁰⁾. Isto porque a atribuição desgovernada de autonomia aos alunos pode provocar o resvalar das práticas para algo desprovido de significado^(15, 26). Como providência, à medida que o trabalho autónomo dos estudantes se foi intensificando, a Teresa recorreu igualmente a um combinado de estratégias que responsabilizaram os alunos de modo sistemático pela construção das próprias aprendizagens. Entre várias, destacam-se algumas formas mais informais, concretamente o delineamento explícito do conteúdo e responsabilidades subjacentes ao desempenho dos papéis, a partilha e delegação nos alunos da monitorização diária das *performances* e resultados competitivos e a criação de um clima positivo de aula. Das estratégias mais formais destacam-se a avaliação do conhecimento, a avaliação regular no desempenho dos papéis e do *fair-play* e a discussão sistemática com os alunos sobre os significados inerentes à prática. No presente estudo, fruto das estratégias implementadas, ficou claro para a Teresa e alunos que este modo particular de responsabilizar os estudantes induziu elevados níveis de participação e empenho nas atividades com implicações diretas na aprendizagem, tal como constatado em investigação anterior⁽⁷⁾.

Um achado chave adicional contraria relatos anteriores desfavoráveis ao MED ⁽¹⁾. Corroborando evidências anteriores ⁽⁸⁾, neste estudo, como resultado final do incremento da capacidade de trabalho autónomo dos estudantes, a professora reconheceu ter ganho mais espaço de intervenção no refinamento da aprendizagem dos alunos através de um trabalho mais individualizado, algo impossível no ensino tradicional. Isto pode explicar-se pelo facto de o MED gerar um "sistema de responsabilização" muito particular, embebido no próprio "sistema social dos alunos" ⁽¹⁵⁾, no qual os praticantes são impulsionados para a gestão das tarefas de aprendizagem libertando o professor para uma intervenção mais específica às dificuldades individuais dos alunos e equipa

1. Alexander K, Luckman J (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education model. *European Physical Education Review* 7 (3): 243-267.
2. Altrichter H, Posch P, Somekh B (1993). *Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research*. New York: Routledge.
3. Azzarito L, Ennis CD (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport, Education and Society* 8: 179-197.
4. Casey A, Dyson B (2009). The implementation of models-based practice in physical education through action research. *European Physical Education Review* 15 (2): 175-199.
5. Casey A, Kirk D (2010). The Teacher-As-Researcher and the Future Survival of Physical Education. *Hacettepe J of Sport Sciences* 21 (3): 110-121.
6. Cothran J, Ennis CD (1999). Alone in a crowd: meeting students' need for relevance and connection in urban high school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 18: 234-247.
7. Crouch DW, Ward P, Patrick CA (1997). The effects of peer-mediated accountability on task accomplishment during volleyball drills in elementary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 17: 26-39.
8. Cruz A (2008). The experience of implementing sport education model. *Journal of Physical Education and Recreation* 14 (1): 18-31.
9. Ennis CD (1999). Creating a culturally relevant curriculum for disengaged girls. *Sport, Education and Society* 4: 31-49.
10. Ennis CD (2000). Canaries in the coal mine: responding to disengaged students using theme based curricula. *Quest* 52: 119-130.
11. Graça A, Mesquita I (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In: Rosado A, Mesquita I (eds.). *Pedagogia do desporto*. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana.
12. Guthrie M (2003). *Coach Track & Field successfully*. Champaign, Illinois: Human Kinetics.
13. Hastie P (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. *Journal of Teaching in Physical Education* 17: 157-171.
14. Hastie P (1998). Skill and tactical development during a sport education season. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 69 (4): 368-379.
15. Hastie P (2000). An Ecological Analysis of a Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education* 19 (3): 355-373.
16. Hastie P, Sinelnikov O (2006). Russian students' participation in and perceptions of a season of Sport Education. *European Physical Education Review* 12 (2): 131-150.
17. Hastie P, Sinelnikov O, Guarino A (2009). The development of skill and tactical competences during a season of badminton. *European Journal of Sport Science* 9 (3): 133-140.
18. Hastie PA, Ojedab DMd, Luquinc ACn (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16 (2): 103-132.
19. Kim J, Penney D, Cho M, Choi H (2006). 'Not business as usual': Sport Education pedagogy in practice. *European Physical Education Review* 12 (3): 361-379.
20. Kirk D (2010). *Physical Education futures*. London: Routledge.
21. Matanin M, Tannehill D (1994). Assessment and grading practices in physical education. *Journal of Teaching in Physical Education* 13: 395-405.
22. Metzler MW (2000). *Instructional Models for Physical Education*. USA: Allyn and Bacon
23. Norton L (2009). *Action Research in Teaching and Learning: A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. New York: Routledge.
24. Palincsar AS (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology* 49: 345-375.
25. Patton MQ (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. 2nd ed. Newbury, Ca: Sage.
26. Pereira F, Mesquita I, Graça A (2009). A autonomia e a responsabilização dos praticantes no treino em Voleibol. Estudo comparativo de treinadores em função do género. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 9 (1): 64-78.

27. Phill S (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Australia Healthy Lifestyles Journal* 55 (2): 23-29.
28. Rink JE (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education* 20 (2): 112-128.
29. Shulman L (1986). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2): 4-14.
30. Siedentop D (1994). *Sport education quality PE through positive sport experiences*. Champaign: Human Kinetics.
31. Siedentop D (2002). Sport Education: A Retrospective. *Journal of Teaching in Physical Education* 21: 409-418.
32. Siedentop D, Hastie PA, Van der Mars H (2004). *Complete guide to sport education*. Champaign: Human Kinetics.
33. Siedentop D, Hastie PA, van der Mars H (2011). *Complete guide to sport education*. 2nd ed. Champaign, IL: Human Kinetics.
34. Silverman D (2000). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: SAGE.
35. Sinelnikov OA (2009). Sport education for teachers: Professional development when introducing a novel curriculum model. *European Physical Education Review* 15 (1): 91-114.
36. Wallhead T, O'Sullivan M (2005). Sport Education: Physical education for the new millenium? *Physical Education and Sport Pedagogy* 10 (2): 129-148.
37. Wallhead T, O'Sullivan M (2007). A didactic analysis of content development during the peer teaching tasks of a Sport Education season. *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (3): 225-243.