

MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA: DA APRENDIZAGEM À APLICAÇÃO

SPORT EDUCATION MODEL: FROM LEARNING TO TEACHING

Isabel Maria Ribeiro Mesquita*
Cristiana Helena de Assunção Bessa Pereira**
Rui Manuel Flores Araújo***
Cláudio Filipe Guerreiro Farias***
Diana Ferreira Santos***
Ramiro José Rolim Marques****

RESUMO

Este estudo teve como objetivo examinar a percepção de estudantes de Educação Física sobre o valor educativo do Modelo de Educação Esportiva (MEE) pelo confronto entre a vivência do modelo enquanto alunos e como professores estagiários. Participaram no estudo 16 estudantes do *Mestrado em Ensino da Educação Física* da FADEUP. Aplicou-se uma entrevista semiestruturada e de resposta aberta após a validação de construção e de conteúdo. Os participantes perceberam potencial elevado do MEE no desenvolvimento da formação pessoal, social e desportiva de crianças e jovens. Não obstante, as suas elevadas exigências, ao nível da organização e gestão de alunos e atividades, foram reconhecidas pelos participantes na condição de professores estagiários. A investigação futura deve se centrar na análise do modo como os futuros professores aprendem a ensinar o currículo do MEE, fornecendo indicadores para o domínio de prática e contribuindo para a eficácia pedagógica na sua implementação.

Palavras-chave: Formação de professores. Modelos de Ensino.

INTRODUÇÃO

A forma descontextualizada e desprovida de autenticidade como o esporte tem sido apresentado nas aulas de Educação Física (EF) levou Daryl Siedentop a criar o Modelo de Educação Esportiva (MEE). O MEE (Siedentop, 1994) é um modelo curricular baseado no currículo do esporte e procura simular aspetos fundamentais do contexto esportivo, vindo a ser progressivamente aplicado em EF desde o princípio da década de noventa do século passado até ao momento atual. O MEE oferece um plano compreensivo e coerente para a renovação do ensino dos jogos na escola, preservando e reivindicando o seu potencial

educativo (MESQUITA, 2013). Aposta na democratização e humanização do desporto, evitando assim os problemas associados a uma cultura desportiva enviesada, tais como o elitismo, a iniquidade e a trapaça (CURNOW; McDONALD, 1995). No MEE os alunos assumem gradualmente responsabilidade pelas próprias aprendizagens, passando a ser o centro de todo o processo. Assenta, portanto, nas ideias construtivistas para a aprendizagem do jogo, ao considerarem o praticante com alguém ativo e responsável pelas suas experiências de aprendizagem e pela construção do seu conhecimento (PERKINS, 1999).

Este modelo procura estabelecer ambientes propiciadores de experiências

* Doutora. Professora Associada com Agregação da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

** Licenciada em Educação Física, Porto, Portugal.

*** Doutorando(a) em Ciências do Desporto. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

**** Doutor. Professor Auxiliar da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal.

esportivas ricas e autênticas no âmbito escolar, através da criação de contextos esportivos significativos para os alunos, na tentativa de solucionar equívocos na relação da escola com o esporte e a competição (MESQUITA; GRAÇA, 2009). Procura um desenvolvimento eclético centrado em três eixos: a competência motora, a literacia esportiva e o entusiasmo pela prática (SIEDENTOP, 1994). Para ser competente esportivamente o aluno deve dominar as habilidades técnicas e táticas da modalidade esportiva; para ser culto esportivamente deve compreender os valores, as regras, as tradições do esporte, sabendo distinguir o valor pedagógico das boas e más práticas esportivas; e para ser entusiasta esportivamente, deve sentir-se atraído pela prática do esporte, na promoção da qualidade da prática esportiva e na defesa da sua autenticidade (SIEDENTOP, 1994). Por forma a dar resposta à desejada contextualização esportiva, (SIEDENTOP, 1994) integrou no MEE seis características do esporte institucionalizado: a época esportiva, a afiliação, a competição formal, o registro estatístico, a festividade e os eventos culminantes. O ensino é estruturado em unidades de maior duração (não inferiores a vinte aulas), designadas de épocas esportivas, rompendo com as tradicionais unidades didáticas (compostas por um número não superior a 10 aulas). No MEE os alunos trabalham em pequenos grupos (designados de equipas) onde permanecem até ao final da época esportiva, com o intuito de desenvolverem a afiliação e o sentimento de pertença ao grupo. Todos os alunos desempenham rotativamente diferentes funções (árbitros, jornalistas, jogadores, etc.), embora a função de treinador seja exercida apenas por alunos que possuem competências de liderança reconhecidas pelo resto da equipa e pelo professor. 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). É da responsabilidade de cada equipa definir cores, símbolos, mascotes, entre outros aspectos possíveis, para a sua equipa, com o intuito de ser fomentada uma socialização esportiva plena e autêntica. A competição está presente ao longo de toda a época esportiva, sendo criado um

quadro competitivo formal logo no início da época esportiva. As diferentes funções desempenhadas pelos alunos na competição são reguladas através de sistemas de *accountability* que formalizam o registro de resultados, comportamentos, estatísticas, etc. (HASTIE, 2011). Os registros estatísticos contribuem para o sucesso do modelo, na medida em convocam a noção de recorde e avaliação formativa. Especificamente, informam acerca do rendimento esportivo das equipas e desenvolvem o conhecimento e a capacidade de análise da performance, para além de suscitarem nos alunos o sentimento de superação e emancipação. Em cada época esportiva é organizado um evento culminante, revestido de toda a festividade que uma final competitiva merece (SIEDENTOP, 1994). 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 pelo professor, entre os quais se destacam o de rendimento esportivo, o de *fair-play*, o de empenhamento, entre outros (MESQUITA, 2012).

Ao longo dos anos, o MEE 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; MARTINEZ; CALDERÓN, 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): 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 (CARLSON, 1995) fornecem algum suporte acerca da eficácia do MEE no desenvolvimento da competência de jogo (O'SULLIVAN; KINCHIN, 2010) bem como no domínio das 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) e alunos (BENNETT; HASTIE, 1997) e comprovadas pela observação sistemática (HASTIE, 1998).

Todavia, a pesquisa centrada na forma como os professores aprendem a ensinar um novo currículo centrado no MEE tem sido identificada como uma lacuna na investigação empírica (HASTIE; MARTINEZ; CALDERÓN, 2011; McCAUGHTRY et al., 2004). 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 mudanças curriculares (ROVEGNO, 2003). Os raros estudos realizados com professores estagiários na aplicação do MEE identificaram uma série de problemas que os mesmos enfrentam na sua aplicação, nomeadamente ao nível da gestão dos alunos/atividade e da instrução (McCAUGHTRY et al., 2004; POPE; O'SULLIVAN, 1998). Não obstante, a literatura nesta área também sugere que os professores estagiários tendem a abraçar o MEE 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).

Deste modo, Light e Tan (2006) advogam da necessidade de se examinar o modo como as experiências de aprendizagem dos futuros professores têm impacto sobre a forma como interpretam um modelo particular de ensino. Neste alcance, pesquisar o MEE num programa de formação superior em EF tem o potencial de examinar como diferentes oportunidades e

experiências podem contribuir para a compreensão do modelo por parte dos estudantes. Para além disso, não se encontram na literatura estudos que indaguem acerca da experiência de aprendizagem do MEE (enquanto estudantes dos cursos de EF) e da sua aplicação posterior (enquanto professores, no momento do estágio profissional).

Este artigo pretende assim examinar as percepções de estudantes do curso de segundo ciclo em EF acerca da vivência educativa do MEE, enquanto alunos e a sua posterior aplicação enquanto professores estagiários. Pretende-se para além disso fornecer indicadores para o domínio da formação profissional em EF optimizadores do desenvolvimento de competências pedagógicas, nomeadamente ao nível da aprendizagem e do ensino do MEE.

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 de carácter não probabilístico e baseou-se em critérios que exigiam a participação nas aulas de Didática Específica do Atletismo na FADEUP, no ano letivo de 2010/2011, no âmbito do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário. Esta unidade curricular faz parte da disciplina de Didáticas Específicas do Desporto II, onde constam ainda as seguintes unidades: Dança, Ginástica, e Natação. Na unidade curricular de Didática Específica do Atletismo foi aplicado o MEE, para o ensino do Atletismo no contexto escolar. Estes estudantes fizeram de novo parte do estudo no ano seguinte (2011/2012) durante a realização do estágio profissional no ensino básico na disciplina de EF. 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 MEE.

Por último, o presente estudo foi aprovado pela Comissão de Ética da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Instrumento e coleta de dados

Para a coleta 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 MEE, nos seus propósitos e características (MESQUITA, 2012; SIEDENTOP, 1994). 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 (HASTIE, 2011; SIEDENTOP, 1994). 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 Específica 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. A entrevista foi dividida em dois grupos de questões. A primeira parte consistiu em questões especificamente relacionadas com dados demográficos (experiência como aluno, experiência como professor, etc.), enquanto a segunda parte focou-se no valor educativo do MEE, incluindo: (i) expectativas sobre a vivência do MEE enquanto aluno (opinião sobre a concepção e estrutura do modelo; experiências mais e menos gratificantes experienciadas); (ii) expectativas sobre a

vivência do MEE enquanto professor estagiário (papel do MEE na EF e na formação dos alunos); (iii) experiências mais e menos gratificantes vivenciadas enquanto professor estagiário na aplicação do MEE; (iv) natureza dos constrangimentos percebidos na implementação do MEE; (v) perspectivas futuras de aplicação do MEE; (vi) confrontação das experiências percebidas na vivência do MEE enquanto aluno e professor estagiários.

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. Com o intuito de garantir o anonimato dos sujeitos de pesquisa, durante o presente estudo estes serão referenciados por números.

Procedimentos de análise dos dados

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. A configuração final de categorias foi garantida pelo quadro conceptual do MEE (HASTIE, 2011; MESQUITA, 2012; SIEDENTOP, 1994) e 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), doutorados em Pedagogia do Esporte e docentes com

experiência relevante (mais de 5 anos) de aplicação do MEE.

A partir da análise de dados, a qual se socorreu do método de interpretação lógico-semântico das ideias prevalecentes, formaram-se 1396 unidades de registro. 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 da percepção 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 perspectivas e as indicações dos estudantes, sendo apresentadas nos resultados a título exemplificativo.

RESULTADOS

Valor educativo do MEE

Na opinião dos participantes do estudo, tanto enquanto alunos como na condição de professores estagiários, as características estruturais do MEE (nomeadamente o trabalho em equipe que se mantém durante toda a época esportiva, a competição enquanto elemento integrante das aulas, o evento culminante como fator representativo da celebração do esporte) foram promotoras do desenvolvimento de competências pessoais e sociais através do incremento da motivação, autonomia, responsabilização e cooperação.

A promoção da motivação foi entendida como resultante essencialmente do incremento do sentimento de pertença ao grupo (i.e. afiliação): “A afiliação devido ao trabalho em equipe dá uma maior motivação e entusiasmo na prática esportiva.” (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 que mais gostei foi mesmo o entusiasmo que percecionei nos alunos.” (4) 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 os meus alunos queriam ir às aulas de EF mais do que nunca e só queriam trabalhar em equipe, sendo eles a organizar as atividades dentro de cada grupo” (14).

A autonomia conferida aos alunos foi sobejamente salientada nas palavras dos entrevistados enquanto fator positivo para o processo de ensino-aprendizagem, porquanto o MEE liberta o professor para as tarefas de supervisão e centra nos alunos a responsabilização pela organização das atividades e pela própria aprendizagem. “No MEE os alunos tornam-se mais responsáveis e autónomos, [...] 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 foi destacada como elemento central do MEE, promovida pelo trabalho em grupo e pelo estabelecimento de metas comuns, onde o sucesso dependia sobretudo da necessidade dos alunos colaborarem entre si o que, concomitantemente, induziu o desenvolvimento de competências sociais. “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) O recurso a estratégias promotoras da cooperação, apanágio da era da informática (blog, facebook e e-mails), na vivência enquanto estudantes do MEE foi realçada pelos entrevistados, enquanto fator promotor da reflexão partilhada e da intensificação do comprometimento de cada um, em relação aos objetivos do grupo. “Acho que o site foi um ótimo ponto de partida para se

refletir sobre a prática e para cada um refletir sobre a sua participação e dos colegas, partilhar e discutir o que estava a dar resultado e o que não estava, estabelecendo-se estratégias para melhorar a nossa prática.” (10) “Acho que o uso do blog foi enriquecedor para o desenvolvimento das atividades, para a melhoria constante das situações de aprendizagem.” (4)

Eficácia do MEE na aprendizagem dos alunos

Os participantes revelaram ter percebido níveis de aprendizagem mais elevados quando aplicado o MEE em comparação ao verificado com outros modelos de instrução (por exemplo, instrução direta), tanto na condição de alunos como enquanto professores estagiários. Consideraram que o maior entusiasmo aquando da participação nas atividades e a existência de oportunidades de prática equitativa permitiu a todos os alunos sem exceção desempenharem papéis ativos nas atividades e, concomitantemente, aprender mais. Do mesmo modo, a multiplicidade de funções desempenhadas e o trabalho em prol de um objetivo comum (a equipe trabalha toda para o mesmo fim) foram apontadas como fatores essenciais para permitir a todos os alunos, sem exceção, o desenvolvimento de competências esportivo-motoras. *“Creio que através do MEE o conhecimento abrange mais áreas dentro da modalidade, lá está, o desenrolar das funções 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 esportiva 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 equipe; todos podem aprender de acordo com as suas possibilidades”. (13)*

Particularmente a função de treinador, exercida por um dos alunos em cada uma das equipas, foi percebida como fator indutor

de comprometimento com a atividade, expressa no interesse manifestado em conhecer e dominar os conteúdos do manual de instrução das atividades fornecido pelo professor. *“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)*

Quando se referiram à inclusão, os estudantes, em ambas as experiências identificaram a potencialidade do modelo em aproximar alunos com diferenças entre si, tanto ao nível social como ao nível da competência motora. *“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 handebol, que era uma modalidade que ela não gostava. Para ela, o MEE teve uma importância capital.” (6)*

Para trabalhar a responsabilidade para o cumprimento das tarefas, os professores estagiários indicaram ser essencial o recurso a estratégias pedagógicas baseadas em sistemas de *accountability* formais, porquanto o MEE ao dar liberdade de funcionamento aos alunos pode provocar que estes se descentrem dos objetivos de aprendizagem e se centrem apenas no divertimento. *“Era necessário responsabilizá-los pela própria ação...recorri a registros 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) “Esta necessidade de prestarem contas pelo que estavam a fazer criou neles um maior compromisso com a realização dos exercícios mostrando uma maior evolução” (7)*

Constrangimentos percebidos na vivência do MEE

Os participantes salientaram um conjunto de constrangimento na vivência do MEE

fundamentalmente na função de professores estagiários, os quais denotam a necessidade de serem tidos em linha de conta sob pena de se comprometer, não só, a funcionalidade do MEE como ainda o seu potencial formativo.

Necessidade de mais tempo para aprender

Os professores estagiários indicaram o facto das unidades didáticas integrarem normalmente 10 aulas como uma limitação na aplicação do MEE, na medida em que o mesmo exige mais tempo para organizar as atividades para que os alunos trabalhem autonomamente e de forma responsável nas atividades desenvolvidas. *“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)

Não obstante, a utilização de unidades didáticas mais longas no MEE recolheu opiniões divergentes. Se por um lado alguns professores estagiários a consideraram positiva em virtude de permitir maior consolidação das aprendizagens, outros foram da opinião que os níveis de motivação e entusiasmo dos alunos são difíceis de manter, com o ensino da mesma modalidade 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)

Maior complexidade na organização das atividades

Na vivência enquanto alunos do MEE, dois fatores ganharam corpo no que diz respeito às dificuldades na aprendizagem. Primeiramente, consideraram que a variedade e complexidade das tarefas e funções a que são sujeitos no MEE requerem tempo de adaptação,

dado que não possuíam qualquer vivência anterior. *“Concordo que aquilo era demasiado complexo e demasiadas tarefas.”* (11) *“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) Acrescentaram ainda, que deveriam ter abordado noutras unidades curriculares do curso, para além da Didática Específica do Atletismo, com o intuito de obterem uma noção mais real e abrangente da aplicação do modelo, tal como elucida o seguinte excerto: *“O facto de termos só abordado numa modalidade individual foi limitativo [...] 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 professores estagiários, foram vários os fatores apontados, como problemáticos dado ser um modelo exigente que requer muito empenho e dedicação principalmente na fase inicial, ou seja, na preparação da época esportiva. *“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)

No sentido de viabilizar a intervenção do professor, os inquiridos salientaram o recurso a estratégias orientadoras da aplicação do MEE pelo grupo de EF da escola. *“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 MEE, já como o manual do treinador, de acordo com o ano.”* (10)

Necessidade de domínio elevado do conteúdo de ensino

Na condição de professores estagiários os participantes salientaram a necessidade do professor dominar cabalmente o conteúdo, sendo

esse facto evidente na constatação de que quando dominam a modalidade esportiva que ensinam torna-se tudo mais fácil. *“Eu acho que se fosse aplicar nas modalidades esportivas que domino melhor 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)

A autonomia proporcionada aos alunos pelo MEE foi realçada também como um ponto problemático quando o professor não domina o conteúdo. *“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)

Necessidade de elevada preparação dos alunos para desempenhar a função de treinador

Outra dificuldade identificada pelos professores estagiários foi a falta de preparação dos alunos ao nível do conteúdo que desempenham a função de treinadores. Na opinião dos entrevistados, esta questão prejudica a otimização da aprendizagem dos alunos, podendo resvalar 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 professores estagiários assumiram a sua dificuldade na transmissão de poder para os alunos-treinadores (i.e. desenvolverem capacidade de liderança para otimizar o trabalho de grupo). *“Optei por exemplificar para a turma e depois, equipe a equipe, eu andava de um lado para o outro, porque os alunos não tinham aquele dinamismo dentro da equipe, e se eu não interviesse...eu nunca parava, tinha que haver uma presença quase constante...ou às vezes era preciso alterar o exercício.”* (13). A dificuldade sentida pelos professores estagiários em serem

menos diretivos passando para o aluno-treinador a responsabilidade de orientarem os colegas está presente nos seguintes excertos: *“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). *“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”* (7).

Dificuldade em harmonizar competição com formação

A forte presença da competição nas aulas tornou-se um problema para alguns professores estagiários em virtude dos alunos não raramente atribuírem uma importância exagerada à vitória, colocando em causa a literacia esportiva, como é patente nas palavras destes treinadores: *“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). O ascendente dos alunos mais capazes do ponto de vista motor foi também realçado como um problema difícil de gerir na competição. Se por um lado, os alunos mais capazes tendem a desmotivar-se, quando se condiciona a sua participação no apoio dos colegas, por outro quando não se condiciona a forma de participarem assumem os papéis centrais na competição. (2): *“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 pontos 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)

Sugestões na optimização da aplicação do MEE

As sugestões deixadas pelos estudantes de EF surgem no sentido de colmatar algumas das dificuldades e frustrações sentidas pelos mesmos

sobretudo no decorrer do seu estágio profissional. Foi convicção generalizada que é premente encontrar uma solução de prática pedagógica em contexto real no 1º ano do curso (i.e. antes da realização do estágio profissional), que lhes permita obter ferramentas otimizadoras da 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)

A necessidade de adquirirem competências pedagógicas e organizativas, através dessas experiências de ensino do MEE propedêuticas foi realçada como crucial para permitir uma eficaz instrução ao nível do estágio profissional: “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 [no estágio profissional] 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 salientada pelos participantes centrou-se na absoluta necessidade de aprenderem o MEE em outras modalidades, nomeadamente nos esportes coletivos, dadas as diferenças nas abordagens, na natureza e nas sequências dos conteúdos a lecionar. “Acho que é importante termos uma prática do MEE 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)

A importância de uniformizar procedimentos logísticos e estratégias pedagógicas gerais no MEE foi percebida pelos participantes como crucial na otimização da sua vivência quer como alunos quer como professores estagiários. Entre as medidas possíveis para alcançar tal intenção destacaram a criação de manuais de treinador oficiais, assim como de uma unidade curricular específica do

MEE no plano de estudos do curso. “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 MEE, já como o manual do treinador, de acordo com o ano.” (10) “Talvez um cadeira específica sobre o MEE 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 estudo pretendeu examinar as perceções de estudantes do Mestrado em Ensino da Educação Física acerca da vivência do MEE, enquanto alunos e professores estagiários. Uma análise geral dos resultados ressalta a forte valência educativa do MEE no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e esportivas, expressa pelos participantes na vivência de ambas as experiências. As características estruturais do MEE, ao replicar a autenticidade do ambiente esportivo naquilo que lhe confere maior identidade (épocas esportivas, competição, evento culminante, equipas, etc.), foi apontado pelos participantes como sendo o fator impulsionador do incremento da motivação dos alunos (SPITTLE; BYRNE, 2009; WALLHEAD; NTOUMANIS, 2004) e, concomitantemente, do entusiasmo pela prática esportiva (ALEXANDER; TAGGART; THORPE, 1996; BENNETT; HASTIE, 1997; HASTIE, 1998, 2000). Particularmente o trabalho desenvolvido em grupos heterogêneos (i.e. nas equipas) com definição de papéis e onde os objetivos do grupo se sobrepõem aos individuais evidenciou ser nas vozes dos participantes deste estudo, o vetor central no incremento do sentido de cooperação corroborando outros estudos (GRANT, 1992; WALLHEAD; GARN; VIDONI, 2013). Ademais, a investigação centrada no MEE tem vindo a revelar uma relação profícua entre a autonomia conferida aos alunos no trabalho em grupo, o incremento do sentido de responsabilidade (HASTIE, 2000; HASTIE; MARTINEZ; CALDERÓN, 2011; MESQUITA; FARIAS; HASTIE, 2012; MESQUITA et al., 2005) e o reforço da afiliação (isto é, o

sentimento de pertença ao grupo) (HASTIE, 2000; MESQUITA et al., 2005; SMITHER; ZHU, 2011). Nomeadamente, no estudo de Smither e Zhu (2011) os autores demonstraram o papel do MEE na transformação de alunos passivos em ativos o que, concomitantemente, se refletiu numa maior capacidade de atuarem de forma autónoma, comprometida e responsável.

As vantagens percebidas do MEE ao nível do desenvolvimento das competências pessoais e sociais foram neste estudo extensivas ao nível da aprendizagem, conforme é anunciado nos resultados, sendo coincidente quer para a vivência do modelo pelos participantes, tanto enquanto aluno como professor estagiário. A inclusão foi considerada pelos participantes como um dos fatores que mais induziu a aprendizagem, porquanto pela cooperação foram estabelecidas oportunidades de prática e de sucesso equitativas; onde todos, independentemente do seu nível de habilidade motora, tiveram espaço para atuar e, conseqüentemente, evoluir, aspeto reforçado nos estudos de MacPhail e Kinchin (2004) e Pill (2008). De facto, os papéis secundários ocupados pelos alunos mais fracos e pelas meninas usualmente evidentes nos modelos de ensino centrados no professor (como é o caso do modelo de instrução direta) são diluídos no MEE. Tal se deve em grande parte ao papel central desenvolvido pelo aluno-treinador no seio da equipe, o qual legitima o direito a todos os colegas de intervirem, regulando a participação de cada um em prol dos objetivos do grupo (MacPhail; Kinchin, 2004; Pill, 2008). Não obstante estas evidências, que resultam da própria estrutura do MEE, a aprendizagem foi percebida pelos participantes, na condição de professores estagiários, como problemática se não existirem sistemas formais de *accountability* (i.e. formas de controlar efetivamente o desempenho dos alunos) que monitorizem a atividade dos alunos, mantendo o alinhamento desejável entre os objetivos da tarefa e o seu eficaz desenvolvimento. Hastie (2000) enfatiza o risco de na ausência de sistemas de *accountability* as atividade poderem-se afastar dos seus propósitos iniciais, pelo estabelecimento de uma negociação tácita dos alunos, entre si e com o professor, acerca do desenvolvimento das tarefas de aprendizagem. Ademais, a investigação tem vindo a sugerir que

algum ceticismo dos professores em relação aos efeitos positivos do MEE sobre as aprendizagens dos alunos pode dever-se à excessiva flexibilidade pedagógica do modelo, patente na autonomia conferida aos alunos, que quando não controlada por sistemas de monitorização objetivos (como é o caso dos sistemas de *accountability*) pode inibir ou, no mínimo, limitar as aprendizagens (ALEXANDER; LUCKMAN, 2001; MESQUITA; FARIAS; HASTIE, 2012). Nomeadamente, os estudos de Hastie (1998) e Curnow e McDonald (1995) evidenciaram o reforço dos estereótipos de sexo durante a aplicação do MEE, em virtude dos rapazes assumirem posições de poder, devendo-se isso em grande parte à ausência de sistemas de controlo da atividade dos alunos que monitorizem e regulem a participação efetiva e equilibrada de cada um dos membros da equipe.

As exigências do MEE ao nível do planeamento e da sua implementação foi destacada pelos participantes na condição de professores estagiários como um dos principais constrangimentos percebidos. Do mesmo modo, McCaughtry et al. (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 MEE. Tal reivindica a necessidade de se implementarem unidades didáticas mais longas na medida em que permite ao professor organizar a atividades dos alunos durante as primeiras aulas, criando condições favoráveis ao posterior desenvolvimento das atividades pelos alunos ao longo da unidade temática. Hastie (1998), Carlson e Hastie (1997), Grant (1992) e Mesquita et al. (2005), através de estudos empíricos nos quais aplicaram o MEE, evidenciaram o desajustamento do recurso a unidades didáticas inferiores a vinte aulas na evolução das aprendizagens dos alunos. Todavia, nos relatos dos professores estagiários foi possível encontrar opiniões divergentes em relação à extensão das unidades didáticas, uma vez que, se por um lado alguns apontaram vantagens em serem longas, por permitirem uma maior consolidação das aprendizagens, outros, recearam que essa maior duração pudesse prejudicar a manutenção dos níveis de motivação e entusiasmo. Estes resultados podem encontrar justificação no facto dos professores estagiários, por estarem numa fase inicial do exercício profissional, encontrarem

dificuldades em sustentar o ensino de determinado conteúdo durante longos períodos de tempo, dado possuírem competências limitadas ao nível instrucional, de gestão e da criação de ambientes favoráveis de aprendizagem (ROSADO; MESQUITA, 2009). Nomeadamente, a ênfase, por parte dos professores estagiários do nosso estudo, do domínio do conteúdo de ensino pelo professor bem como a preparação antecipada dos alunos para o desempenho da função de treinadores é elucidativa da consciência que os mesmos possuem da sua falta de preparação para aplicar o MEE. Hastie (2000) identificou dificuldades dos alunos no desempenho da função de treinador como um problema crucial na implementação deste modelo de ensino referindo que alguns treinadores podem ser bons jogadores/atletas, 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 dos colegas. Mesquita e Graça (2009) por seu turno chamam a atenção para o risco de se transformar a aula num recreio supervisionado, consequência de uma falta de preparação no MEE, deixando os alunos sem apoio.

Em concomitância, alguns professores estagiários perceberam que a elevada centralização dos alunos no resultado, na ânsia da vitória, desvirtuou os propósitos do modelo. Enquanto na vivência do MEE, enquanto alunos na unidade de Didática Específica do Atletismo, a ideia de equidade foi sempre assegurada, na condição de professores invocaram que a procura incessante e desmedida da vitória por parte dos alunos mais aptos (ao nível motor) provocou, não raramente, a exclusão dos alunos menos aptos e, por vezes, o seu desinteresse na realização das atividades propostas, desistindo simplesmente de competir. No mesmo sentido, Brock, Rovegno e Oliver (2009) identificaram uma série de casos em que as opiniões de alunos com menos estatuto foram silenciadas, sendo o grupo dominado pelos alunos de maior estatuto. A dificuldade dos professores estagiários do nosso estudo em harmonizar inclusão com competição, é revelador da sua pouca preparação para gerir e modelar as situações de aprendizagem, no sentido dos alunos não se orientarem excessivamente para o resultado na

medida em que isso resulta num enviesamento dos fins que se pretendem alcançar. 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 didática o que vai de encontro aos resultados deste estudo. Neste sentido, a necessidade de serem utilizadas estratégias pedagógicas que enfatizem outras valências da competição para além do resultado, como é o caso do *fair play*, é considerada como crucial no incremento da literacia desportiva, objetivo central do MEE. Brock e Hastie (2007) num estudo em que atribuíram pontuação à equipe em função do *fair play* concluíram que os alunos salientaram a importância de respeitar o adversário e o árbitro, centrando-se mais no desempenho da própria equipe do que no ajuizamento do comportamento de outros.

Perante estes constrangimentos, os participantes deste estudo advogam acerca da premência de encontrar uma solução de prática pedagógica do MEE em contexto real antes da realização do estágio profissional, com o intuito de desenvolverem ferramentas pedagógicas mais eficazes no processo de ensino-aprendizagem. Estes resultados são corroborados por Penney et al. (2005) que defendem a necessidade das universidades estabelecerem protocolos de 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 estudantes de EF a uma vivência antecipada do MEE, e colocá-los a ensinar durante uma série de experiências de campo iniciais, permite-lhes ganhar uma sólida compreensão do seu funcionamento. McMahon e MacPhail (2007), por seu turno, reitera a importância da vivência de uma variedade de experiências de ensino e aprendizagem relacionadas com o MEE durante o estágio profissional, especialmente em situações em que o professor cooperante fornece ajuda, informação e apoio.

A abordagem construtivista do MEE (MESQUITA, 2013) corrobora as perspectivas atuais de formação de professores de Educação Física, em particular, no que se refere à necessidade de formação de profissionais,

orientada para a reflexão (SCHÖN, 1987). Desta forma, será possível ir ao encontro de uma formação profissional sustentada numa relação auspiciosa entre a irredutibilidade da teoria e a fatualidade da prática, indutora da educação para a reflexão.

CONCLUSÕES

Este estudo evidenciou que o MEE é considerado pelos participantes, primeiro enquanto alunos e depois como professores estagiários durante a frequência do 2º Ciclo em EF, um modelo de ensino com elevado valor educativo respondendo a propósitos de uma formação eclética que considera, para além da aquisição de competências motoras, o desenvolvimento pessoal e social de crianças e jovens. Foi evidente a percepção por parte dos participantes da importância de experienciarem o MEE enquanto alunos nas aulas de Didática de Atletismo porquanto lhes possibilitou ter uma ideia concreta do seu valor bem como dos constrangimentos associados à sua implementação.

Não obstante, os verdadeiros constrangimentos de planeamento e de implementação do MEE foram percebidos na condição de professores estagiários devendo estes serem considerados na investigação futura, no sentido de serem perscrutadas estratégias pedagógicas que otimizem a eficácia pedagógica de professores principiantes na aplicação do MEE. As elevadas exigências ao nível da organização e gestão de alunos e atividades, bem como a preparação dos mesmos para trabalharem de forma mais autónoma, exige uma preparação exaustiva

por parte dos futuros professores, antes da aplicação deste modelo no 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 aquando da aplicação do MEE, o que apela à vivência de situações reais de prática pedagógica antes do estágio profissional.

Em concomitância, no sentido de colmatar estas lacunas, a investigação futura deverá incidir sobre a análise da aplicação do MEE pelos estudantes em situações reais de ensino sobre a supervisão do docente das diferentes modalidades desportivas que compõem a Didática do Esporte nos cursos de Mestrado em Ensino da 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 MEE sobretudo na otimização da socialização dos alunos, através da aprendizagem cooperativa, foi apontado pelos participantes como um dos seus pontos fortes na medida em que responde, hodiernamente, às competências de formação solicitadas pela sociedade (i.e., autonomia, compromisso e responsabilidade). 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.

SPORT EDUCATION MODEL: FROM LEARNING TO TEACHING

ABSTRACT

This study examined the perceptions of pre-service teachers on the educational value of the Sport Education model (SEM) by contraposition of their experiences as students during the teacher education program and as pre-service teachers. The participants were 16 senior students of the *Master in Teaching Physical Education* in FADEUP. After construct and content validation a semi-structured interview containing open-ended questions was applied. The participants grasped the model as an extremely valuable educational experience that holds the potential for the young students' personal, social, and sports development. Notwithstanding, as pre-service teachers, the participants pictured SEM as highly demanding in the managerial organization of class, students and activities. In future, research should examine more thoroughly the manner by which upcoming teachers learn to teach the SEM curriculum in order to provide benchmarks for enhanced practice and pedagogical capability of novice teachers during early implementation of the model.

Keywords: Teacher Education. Teaching Models.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, K.; LUCKMAN, J. Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. **European Physical Education Review**, Michigan, v. 7, n. 3, p. 243-267, 2001.
- ALEXANDER, K.; TAGGART, A.; THORPE, S. T. A spring in their steps? Possibilities for professional renewal through sport education in Australian schools. **Sport, Education and Society**, Milton Park, v. 1, p. 23-46, 1996.
- BENNETT, G.; HASTIE, P. A. A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, Reston, v. 68, p. 39-44, 1997.
- BROCK, S. J.; HASTIE, P. A. Students' conceptions of fair play in sport education. **Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles Journal**, Hindmarsh, v. 54, n. 1, p. 11-15, 2007.
- BROCK, S. J.; ROVEGNO, I.; OLIVER, K. L. The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Milton Park, v. 14, n. 4, p. 355-375, 2009.
- CARLSON, T. B. We hate gym: student alienation from physical education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 14, p. 467-477, 1995.
- CARLSON, T.; HASTIE, P. A. The student social system within sport education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 16, p. 176-195, 1997.
- CURNOW, J.; McDONALD, D. Can sport education be gender inclusive: a case study in an upper primary school. **Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles Journal**, Hindmarsh, v. 42, n. 150, p. 9-11, 1995.
- CURTNER-SMITH, M. D.; SOFO, S. Preservice teachers' conceptions of teaching within sport education and multi-activity units. **Sport, Education and Society**, Milton Park, v. 9, n. 3, p. 347-377, 2004.
- GRANT, B. C. Integrating sport into the physical education curriculum in New Zealand secondary schools. **Quest**, Champaign, v. 44, n. 3, p. 304-316, 1992.
- GRATTON, C.; JONES, I. **Research methods for sport studies**. London: Routledge, 2004.
- HASTIE, P. A. The participation and perceptions of girls within a unit of sport education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 17, n. 2, p. 157-171, 1998.
- HASTIE, P. A. An ecological analysis of a sport education season. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 19, n. 3, p. 355-373, 2000.
- HASTIE, P. A. The nature and purpose of sport education as an educational experience. In: HASTIE, P. A. **Sport education: international perspectives** (Routledge Studies in Physical Education and Youth Sport). USA Oxford: Routledge, 2011. p. 1-12.
- HASTIE, P.; CURTNER-SMITH, M.; KINCHIN, G. **Factors influencing beginning teacher's delivery of sport education**. Wales: Pontypridd, 2005.
- HASTIE, P. A.; MARTINEZ, D. O.; CALDERÓN, A. L. A Review of research on sport education: 2004 to the present. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Milton Park, v. 16, n. 2, p. 103-132, 2011.
- HASTIE, P. A.; SINELNIKOV, O.; GUARINO, A. The development of skill and tactical competencies during a season of badminton. **European Journal of Sport Science**, Cologne, v. 9, n. 3, p. 133-140, 2009.
- LIGHT, R.; TAN, S. Culture, embodied experience and teachers: development of TGfU in Australia and Singapore. **European Physical Education Review**, Michigan, v. 21, n. 1, p. 99-118, 2006.
- MACPHAIL, A.; KINCHIN, G. The use of drawings as an evaluative tool: students' experiences of Sport Education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Milton Park, v. 9, n.1, p. 86-108, 2004.
- McCAUGHTRY, N.; SOFO, S.; ROVEGNO, I.; CURTNER-SMITH, M. D. Learning to teach sport education: misunderstandings, pedagogical difficulties, and resistance. **European Physical Education Review**, Michigan, v. 9, n. 1, p. 87-108, 2004.
- McMAHON, E.; MACPHAIL, A. Learning to teach sport education: the experiences of a pre-service teacher. **European Physical Education Review**, Michigan, v. 13, n. 2, p. 229-246, 2007.
- MESQUITA, I. Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In: MESQUITA, I.; BENTO, J. O. **Professor de educação física: fundar e dignificar a profissão**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012. p. 177-206.
- MESQUITA, I. Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: NASCIMENTO, J.; RAMOS, V.; TAVARES, F. **Jogos desportivos: formação e investigação**. Florianópolis: UDESC, 2013. p. 103-132.
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A. Modelos instrucionais no ensino do desporto. In: ROSADO, A.; MESQUITA, I. **Pedagogia do desporto**. Lisboa: Edições FMH-UTL, 2009. p. 39-68.
- MESQUITA, I.; FARIAS, C.; HASTIE, P. 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**, Michigan, v. 18, n. 2, p. 205-219, 2012.
- MESQUITA, I.; GRAÇA, A.; GOMES, R.; CRUZ, C. 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**, Edinburgh, v. 48, p. 469-492, 2005.
- MILES, M.; HUBERMAN, M. **Qualitative data analysis: an extended sourcebook**. Michigan: Sage, 1994.

- MOWLING, C. M.; BROCK, S. J.; HASTIE, P. A. Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 25, n. 1, p. 9-35, 2006.
- O'SULLIVAN, M. Learning to teach physical education. In: SILVERMAN, S.; ENNIS, C. **Student learning in physical education: applying research to enhance instruction**. 2. ed. Champaign: Human Kinetics, 2003. p. 275-294.
- O'SULLIVAN, M.; KINCHIN, G. Cultural studies curriculum in physical activity and sport. In: LUND, J.; TANNEHILL, D. **Standards-based physical education curriculum development**. 2. ed. Massachusetts: Jones and Bartlett Publishers, 2010. p. 333-365.
- PATTON, M. Q. **Qualitative evaluation and research methods**. 2. ed. Newbury Park: Sage, 1990.
- PENNEY, D.; CLARKE, G.; QUILL, M.; KINCHIN, D. **Sport education in physical education: research based practice**. London: Routledge, 2005.
- PERKINS, D. The many faces of constructivism. **Educational Leadership**, Alexandria, v. 57, n. 3, p. 6-11, 1999.
- PILL, S. A teachers' perceptions of the Sport Education model as an alternative for upper primary school physical education. **Australian Council for Health, Physical Education, and Recreation Healthy Lifestyles Journal**, Hindmarsh, v. 55, n. 2-3, p. 23-29, 2008.
- POPE, C.; O'SULLIVAN, M. Culture, pedagogy and teacher changing in an urban high school: how would you like your eggs done? **Sport, Education and Society**, Milton Park, v. 3, n. 2, p. 201-236, 1998.
- ROSADO, A.; MESQUITA, I. **Pedagogia do desporto**. Lisboa: Edições FMH, 2009.
- ROVEGNO, I. Teachers' knowledge construction. In: SILVERMAN, S.; ENNIS, C. **Student learning in physical education: applying research to enhance instruction**. Champaign: Human Kinetics, 2003. p. 295-310.
- SCHÖN, D. **Educating the reflective practitioner**. New York: Jossey-Bass, 1987.
- SIEDENTOP, D. **Sport education: quality PE through positive sport experiences**. Champaign: Human Kinetics, 1994.
- SMITHER, K.; ZHU, X. High school students' experiences in a Sport Education unit: the importance of team autonomy and problem-solving opportunities. **European Physical Education Review**, Michigan, v. 17, n. 2, p. 203-217, 2011.
- SPITTLE, M.; BYRNE, K. The influence of Sport Education on student motivation in physical education. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Milton Park, v. 14, n. 3, p. 253-266, 2009.
- STRAN, M.; CURTNER-SMITH, M. Impact of different types of knowledge on two preservice teachers' ability to learn and deliver the Sport Education model. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Milton Park, v. 15, n. 3, p. 243-256, 2010.
- WALLHEAD, T.; NTOUMANIS, N. Effects of a Sport Education Intervention on Students' Motivational Responses in Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 23, n. 1, p. 4-18, 2004.
- WALLHEAD, T.; O'SULLIVAN, M. Sport education: physical education for the new millennium? **Physical Education and Sport Pedagogy**, Milton Park, v. 10, n. 2, p. 181-210, 2005.
- WALLHEAD, T. L.; GARN, A. C.; VIDONI, C. Sport Education and social goals in physical education: relationships with enjoyment, relatedness, and leisure-time physical activity. **Physical Education and Sport Pedagogy**, Milton Park, v. 18, n. 4, p. 427-441, 2013.

Recebido em 17/06/2013
 Revisado em 06/11/2013
 Aceito em 06/02/2014

Endereço para correspondência: Isabel Maria Ribeiro Mesquita. Morada: Rua Dr. Plácido Costa, 91, CEP: 4200-450, Porto, Portugal. E-mail: imesquita@fade.up.pt