

AUTORES:

Bruno Oliveira ¹
 Amândio Graça ²
 Paula Queirós ²

¹ Faculdade de Desporto
 da Universidade do Porto, Portugal

² CIFI²D, Faculdade de Desporto,
 Universidade do Porto, Portugal

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.03.14>

Dos modelos de ensino centrados no professor aos centrados no aluno:

Um estudo de caso

PLAVRAS CHAVE:

Instrução. Modelos de instrução.
 Educação física.

SUBMISSÃO: 22 de Novembro de 2017

ACEITAÇÃO: 29 de Dezembro de 2017

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, sobre os modelos de ensino, no qual foi acompanhada uma professora de educação física ao longo do ano letivo 2014-2015, teve como objetivo compreender em que situações/momentos a docente opta por uma abordagem centrada no professor ou uma abordagem centrada no aluno, e que motivos sustentam as suas opções pedagógicas. Nesta investigação identificamos o recurso aos seguintes modelos de ensino: o modelo de instrução direta; modelo de educação desportiva; e modelo de ensino da aprendizagem cooperativa. Em concreto, foram identificados indicadores sobre a pertinência da utilização dos modelos de ensino acima mencionados. Após a análise interpretativa dos dados, chegamos à conclusão que para recorrer a uma abordagem centrada no aluno é necessário que se crie, previamente, rotinas de autonomia e de responsabilidade com os alunos; ainda, o recurso a este tipo de abordagens deve acontecer num período letivo mais longo, já que há a possibilidade de não se concluir os trabalhos efetuados pelos alunos. A opção por um determinado modelo de ensino está ligada, diretamente, aos objetivos pedagógicos que a docente pretende alcançar.

From teacher-centered to student-centered instructional models: A case study

ABSTRACT

This qualitative study about instructional models in physical education aimed to understand in which situations/moments the teacher chooses a teacher-centered approach or a student-centered one, and what reasons sustain their pedagogical options. We have accompanied a secondary school teacher for the whole 2014-2015 school year. In this investigation, we identified the use of the following instructional models: direct instruction model; the sport education model; and cooperative learning. In particular, indicators were identified on the pertinence of the use of the instructional models mentioned above. After an interpretative analysis of the data, we came to the conclusion that to resort to a student-centered approach it is necessary to create, previously, autonomy routines and responsibility with the students. Still, the use of this type of approach must happen in a longer term, since there is a possibility of not completing the work done by the students in a shorter term. The choice of a particular teaching model is directly linked to the pedagogical objectives that the teacher intends to achieve.

KEY-WORDS:

Instruction. Instructional models.
 Physical education.

INTRODUÇÃO

Os conteúdos programáticos e os objetivos pedagógicos que se pretende alcançar influenciam a instrução e as metodologias/ estratégias protagonizadas pelos docentes nas suas aulas de educação física (EF). Assim, desde os modelos de instrução centrados no professor, aos centrados no aluno, estes representam formas de organizar a instrução dos professores, bem como os papéis que cada um irá desempenhar.

Metzler ⁽²⁰⁾ alerta-nos para o erro de se considerar que existem modelos melhores do que outros. Para o referido autor, cada um tem as suas potencialidades desde que sejam empregues nas situações para as quais foram desenvolvidos. Deste modo, em função do tipo de alunos, dos conteúdos programáticos e dos objetivos pedagógicos, o docente deverá adequar a sua instrução aos alunos para uma aprendizagem eficaz.

A literatura consultada desenvolve cada um dos modelos de ensino em particular, e também, a aplicação destes, a título experimental, nas aulas de EF. Salientamos, por exemplo, os estudos efetuados sobre modelo de instrução direta (MID) ^(21, 26, 36); acerca do modelo de educação desportiva (MED) ^(15, 22, 25); e a respeito do modelo de aprendizagem cooperativa (MAC) ^(1, 2, 7). Porém, nada foi encontrado acerca da implementação e adaptação destes modelos de ensino por parte dos professores de EF nas suas aulas, de uma forma mais generalizada, isto é, de que forma optam por uma determinada estratégia e que motivos os levam a essa escolha.

Deste modo, esta investigação procurou compreender em que momentos esta professora opta e adota uma determinada abordagem e que motivos sustentam essa opção pedagógica, contemplando a existência ou a inexistência de flutuações nas estratégias de ensino empregues durante o ano letivo.

MATERIAL E MÉTODOS

No sentido de examinar em profundidade, com detalhe e de forma holística a professora em contexto, realizou-se um estudo de caso qualitativo. Consideram-se ^(18, p. 122) os estudos de caso "*insubstituíveis no perscrutar de indicadores relacionados às boas práticas de ensino*". Esta metodologia é importante e pertinente já que muito do que sabemos sobre o mundo empírico foi produto, ou seja, iniciou-se através de estudos de caso ⁽⁹⁾.

A professora foi selecionada intencionalmente, de maneira a permitir constituir um caso ilustrativo dos fenómenos e processos sobre os quais o investigador estava interessado em investigar ⁽³¹⁾. Com este propósito em mente, selecionamos uma docente de EF, com grande experiência de ensino (cerca de quinze anos) e reconhecida pelo uso de diversas abordagens de ensino e formas de intervenção pedagógica e didática. No que diz respeito à escolha da turma, pareceu-nos um desafio interessante e pertinente que alunos e professor não se conhecessem, ou melhor, que fosse a primeira vez que trabalhassem

juntos. Esta circunstância permitiria analisar minuciosamente as estratégias de ensino-aprendizagem operantes na aula e o papel assumido por ambos atores.

A turma selecionada era do 10.^o ano de escolaridade, composta inicialmente por vinte e sete alunos, sendo vinte e dois alunos do sexo masculino e cinco do sexo feminino. A média de idade destes estudantes situava-se nos 147 anos. Posteriormente, dois alunos da turma pediram transferência para completarem os seus estudos em cursos da via profissionalizante reduzindo, assim, a turma para vinte e cinco alunos.

O MODELO ADOTADO

Os resultados foram analisados a partir do conceito de *directness* desenvolvido por Metzler ⁽²⁰⁾. Este permite-nos identificar características que conferem identidade às abordagens protagonizadas pela professora, e que em grande medida, definem o seu papel, bem como o do aluno.

Estas particularidades são identificadas, num *continuum* direção-autonomia entre os modelos de ensino mais explícitos e formais e os modelos de ensino com caráter implícito e holístico e que pressupõem uma participação mais ativa dos estudantes, através das seguintes sete operações-chave: (i) a seleção do conteúdo; (ii) a gestão da aula; (iii) a apresentação das tarefas; (iv) os padrões de participação; (v) as interações instrucionais; (vi) o andamento ou ritmo das atividades; e (viii) a progressão das tarefas.

OS PROCEDIMENTOS DE RECOLHA E ANÁLISE DOS DADOS

No sentido de obter o máximo de informação a respeito das abordagens protagonizadas pela docente e os seus motivos foram utilizadas múltiplas fontes de evidências: observação participante; entrevista semiestruturada; entrevista informal; notas de campo; e métodos audiovisuais.

A observação participante e notas de campo foram empregues em todas as aulas de EF, durante a totalidade do ano letivo 2014 – 2015. Nestas foram registados aspetos como a descrição local, as interações sociais que foram visualizadas e que atividades decorreram ⁽²³⁾.

Foram realizadas três entrevistas semiestruturadas, uma em cada período letivo, com cerca de uma hora de duração cada. Nestas entrevistas procuramos explorar o pensamento da professora sobre as estratégias de ensino-aprendizagem que esta empregava nas suas aulas, bem como os motivos que a levavam a essas decisões.

As entrevistas semiestruturadas foram armazenadas por meio de gravador digital e transcritas para editor de texto.

Devido à predisposição da professora participante na investigação, as entrevistas informais surgiram espontaneamente, sem qualquer tipo de premeditação ⁽²³⁾, normalmente depois do término da aula de EF, onde era possível explorar e questionar a docente sobre os acontecimentos das aulas.

Finalmente, foram utilizados métodos audiovisuais, com os quais o investigador se concentrou em filmar aulas de avaliação, de iniciação a uma nova unidade temática e tam-

bém em aulas fora das instalações escolares. Isto justificou-se pela possibilidade de se verificarem alterações nas dinâmicas e nas decisões pedagógicas, por estas aulas apresentarem características diferentes; alteração no comportamento dos alunos que exigisse adaptação por parte da professora nas suas estratégias de ensino.

No início da recolha dos dados, os participantes deste estudo foram informados acerca dos objetivos da investigação e assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, autorizando a gravação e divulgação dos resultados. Tendo em consideração que os alunos eram menores de idade foi solicitada, de igual modo, autorização aos respetivos encarregados de educação.

Para analisar os dados que suportam esta investigação, optamos pela *grounded theory*, como abordagem metodológica de recolha e análise dos dados. Desta feita, esta investigação parte de uma premissa indutiva explorando as categorias que vão emergindo da análise sistemática dos dados ⁽¹⁰⁾, provenientes das entrevistas e notas de campo e que não prevê a separação temporal mas sim, a interação entre as fases de recolha e análise dos dados ⁽¹⁴⁾.

O processo de análise dos dados desenrolou-se, numa primeira fase, através da codificação aberta. Esta decorreu de uma comparação constante dos dados obtidos através das notas de campo, entrevistas semiestruturadas e de grupo focal, o que nos permitiu "*uma compreensão mais profunda do texto*" ^(8, p. 181) e discriminar e diferenciar as categorias, através da examinação das diferenças e similaridades dos dados.

Numa segunda fase, verificamos a proliferação de códigos que foram posteriormente agrupados, revistos, ou descartados, em busca dum todo coerente⁽³⁾, através da codificação axial. Com este passo pretendemos "*apurar e diferenciar as categorias resultantes da codificação aberta*" ^(8, p. 184). Foi nesta fase que testamos o ajustamento das categorias e subcategorias relativamente aos dados.

Para finalizar o nosso processo de codificação, recorreremos à codificação seletiva. Este método dá continuidade à codificação axial mas num plano mais abstrato. O seu grande propósito é o de encontrar a categoria central que irá agrupar e integrar todas as categorias ⁽⁸⁾. Com este procedimento conseguimos formular e elaborar a estória do caso.

O processo de codificação das entrevistas semiestruturadas, de grupo focal e das notas de campo nas suas diversas fases foi dado por concluído quando percebemos que tínhamos atingido a saturação de dados ⁽³⁾.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A LÍDER INSTRUCIONAL

Através das nossas observações constatamos que o início do ano letivo foi, claramente, marcado por abordagens que tinham a sua semelhança com o MID. Para o efeito, a docente assumiu o papel de líder instrucional e tomou praticamente todas as decisões acerca

do processo de ensino-aprendizagem, em concreto, a seleção dos conteúdos; a gestão da aula; a apresentação das tarefas; as progressões de ensino; os padrões de envolvimento; o ritmo; e as interações instrucionais com os estudantes.

Esta supremacia foi evidente durante as aulas destinadas ao fitnessgram e em momentos destinadas à melhoria do padrão técnico, através dos exercícios analíticos. Numa outra ocasião estes passariam despercebidos já que são comuns numa aula de EF, no entanto, verificou-se ao longo do ano letivo pouca afluência aos referidos exercícios.

Apesar de ter recorrido a formas mais analíticas de abordar determinados conteúdos programáticos, a docente assume que procura prescrever poucos exercícios analíticos, sem negar a sua importância:

Os exercícios que são propostos aos alunos, tentar que...primeiro, propor poucos exercícios muito analíticos (PROFESSORA, 3.ª ENTREVISTA)

Apesar de reconhecer a importância deles [exercícios analíticos] para a consciencialização dos movimentos e há determinadas aulas, determinados momentos, em que realmente temos alguns exercícios (PROFESSORA, 3.ª ENTREVISTA)

Os conteúdos a serem lecionados, os objetivos a serem atingidos, e as características dos estudantes desempenham um papel fundamental na tomada de decisão sobre que tipo de estratégia deve o professor utilizar e que se o objetivo é aprender realizar uma determinada técnica, então a melhor opção será utilizar o MID, devido às suas características ^(24, 35).

Os estudantes com baixas habilidades, bem como alunos desmotivados, parecem executar melhor os exercícios solicitados num ambiente mais estruturado, como é característico do MID ⁽²⁷⁾. Investigações realizadas ^(11, 12, 26) vão ao encontro dos dados que recolhemos na nossa pesquisa, demonstrando que os alunos melhoram as suas habilidades através de uma aplicação correta do MID.

O QUESTIONAMENTO

No decorrer de determinadas aulas, como por exemplo as de basquetebol e de badminton, foi possível observar o incentivo ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, levando-os a pensar nas decisões a tomar. Durante um exercício de basquetebol, com o intuito de fomentar a compreensão do exercício e tomada de decisão, a professora parava o exercício que estava a ser realizado e questionava os estudantes sobre o que tinham feito de errado, o que poderiam fazer para obter outro desfecho, ou que decisão teria sido mais correta, ou até compreender porque razão estes tomaram uma determinada decisão. Durante as aulas dedicadas ao basquetebol, era usual a docente recorrer ao questionamento para que os alunos racionalizassem as tarefas que estavam a executar, e não apenas mecanizar a ação.

Desta forma, os nossos dados mostram a existência de estratégias de questionamento no âmbito do MID. Este modelo é flexível o suficiente para permitir a interação entre pro-

fessora e alunos e, ainda, que este não deve ser entendido como uma forma de ensinar militar ou rígida ⁽²⁰⁾. Mesquita ^(17, p. 180) menciona que:

O treinador [professor], ao questionar o praticante [aluno], por exemplo, sobre o porquê de utilizar determinada solução motora, situada ecologicamente em envoltórios que integrem a especificidade do jogo, valoriza o comportamento intencional.

No que diz respeito às vantagens em questionar os estudantes como forma de potenciar o seu pensamento crítico, a literatura corrobora com os dados obtidos pela nossa investigação. Estas estratégias potenciam o desenvolvimento de novos padrões de movimento, estimulando a criatividade ⁽⁴⁾; e ainda promovem o envolvimento e encorajam os alunos a manterem-se atentos, facilitando a aprendizagem mostrando a importância da atenção durante a aprendizagem de habilidades motoras ⁽⁵⁾.

TRABALHO DE PROJETO

No decorrer da primeira aula de andebol, do segundo período, a docente explicou aos alunos que iria dividir a turma em três equipas. Adicionalmente, mencionou que cada clube teria um treinador, que já tinham sido selecionados previamente pela mesma, e que, para além dessas funções, os estudantes poderiam ocupar outras tarefas, em adição à de jogador, como sejam: árbitros, juizes de mesa, fotógrafos, entre outras. Após esta explanação introdutória, suspeitamos que a professora fosse utilizar o MED ou uma adaptação do mesmo. Mais tarde, durante a aula, esta conversou com o investigador, onde esclareceu que era, efetivamente, uma adaptação ao referido modelo.

A professora afirmou que estabeleceu como objetivos para esta unidade didática de andebol, o fomento de aulas diferentes, com mais empenho, participação e criatividade dos alunos, exprimindo vontade em atribuir um maior grau de autonomia aos estudantes desta turma, desta forma, expressou que o seu papel se relacionaria com o suporte dos grupos, intervindo nos mesmos e oferecendo sugestões para que pudessem melhorar o seu desempenho. Desta forma, percebemos que a docente pretendia adotar um papel de facilitadora de aprendizagens nas aulas, oferecendo suporte e apoio aos estudantes, atribuindo-lhes funções mais ativas e responsabilizando-os pelas suas intervenções.

A utilização do modelo de educação desportiva em desportos coletivos, como o andebol, possui um valor pedagógico pertinente pois, “a organização das atividades por equipa, em que todos os alunos colaboram e o resultado final resulta do contributo de todos [...], minimiza as diferenças individuais e potencia a participação ativa e deliberada dos alunos nas tarefas de organização e de aprendizagem” ^(19, p. 60). Mais, os estudantes, em tarefas enquadradas neste modelo de ensino, têm um papel ativo na tomada de decisão que determina a estrutura e a operação da época desportiva, não sendo, por isso, participantes passivos.

A utilização do MED modifica o papel da professora, acentuando um papel de suporte aos estudantes, em detrimento do controlo direto de todas as atividades de aprendizagem. Tarefas estratégicas, como a seleção da modalidade; a escolha dos capitães/treinadores; o estabelecimento das regras de funcionamento; o treino dos estudantes para as funções relativas à arbitragem e estatística de jogo; e ainda o desenvolvimento de material de apoio para que os treinadores pudessem ter uma base de trabalho, foram desenvolvidas pela docente, ou sob o seu controlo direto. Esta explica, para o efeito, que “...estas aulas, normalmente esse tipo de trabalho requer em termos de preparação, um trabalho muito maior do professor do que as outras aulas, não é?” (PROFESSORA, 3.ª ENTREVISTA).

Uma impreparação do professor no modelo de educação desportiva deixará os alunos sem apoio, podendo transformar a aula num recreio supervisionado, se este não for capaz de gerir e organizar a aula de forma eficaz, já que este modelo assenta num sistema de organização complexo e descentralizado ⁽¹³⁾.

Fatores circunstanciais e estruturais condicionaram o desenvolvimento da época desportiva, conceito nuclear do MED. Em primeiro lugar, as condições meteorológicas impediram a realização de várias aulas planeadas, reduzindo a época desportiva de andebol a oito aulas de cem minutos; e em segundo lugar, o roulement dos espaços de aula a que a turma e a professora estavam sujeitas impunha um planeamento de atividades adequado aos espaços estabelecidos pelo roulement, o que introduzia hiatos na continuidade do planeamento das aulas dedicadas à realização da época desportiva.

No ensino secundário, investigações apontam que uma época desportiva pode ter cerca de dez aulas de 80 a 90 minutos ⁽³⁰⁾. Outras propõem um mínimo de 20 aulas ⁽¹⁶⁾. Vários autores ^(29, 30) sustentam que o conceito de época desportiva requer uma duração duas a três vezes superior à das tradicionais unidades didáticas adotadas nos programas de EF. Em suma, em termos de duração e continuidade, a época desportiva observada ficou um pouco aquém do recomendado, o que pode ter influenciado as experiências vividas pelos alunos.

Ainda no decorrer do segundo período, durante a lecionação da modalidade de ginástica acrobática, a professora recorreu a um modelo de instrução em que identificamos semelhanças com o MAC ⁽³⁴⁾. Para a professora, os objetivos traçados para a modalidade de ginástica acrobática, salvaguardando a especificidade dos conteúdos e as diferenças de dinâmica e as características das modalidades, são semelhantes, aos visados pelo MED na lecionação do andebol: “o que é que eu procuro com este trabalho de grupo, e no caso da ginástica acrobática e do andebol...foi a mesma coisa que é...primeiro a responsabilização dos alunos, autonomia.” (PROFESSORA, 2.ª ENTREVISTA).

A aplicação do referido modelo de ensino convergiu num trabalho de projeto de grupo em torno da criação dum esquema de ginástica acrobática. Na fase inicial, a professora assumiu o controlo de todas as decisões organizacionais, (a) deu início à formação dos grupos e explicou o modo como iriam trabalhar em conjunto; (b) determinou os recursos

disponíveis; (c) decidiu o tempo que os estudantes dispunham para completar o esquema de ginástica acrobática.

A natureza do projeto requeria que os elementos dos grupos se mantivessem juntos, cooperantes e produtivos até ao final da unidade didática, demonstrando uma relação de interdependência e confiança entre todos os membros do grupo, de outro modo não seria possível criar um esquema de ginástica acrobática e, ao mesmo tempo, uma responsabilização individual, em que cada um se comprometia em fazer bem a sua parte.

No decurso das aulas, a docente assumiu um papel de suporte aos estudantes, circulando pelos grupos, auxiliando nas execuções das figuras selecionadas por estes, corrigindo e fornecendo sugestões para a construção do referido esquema.

A literatura levanta algumas questões sobre a aplicação do MAC, nomeadamente a eficácia da utilização dos grupos. Ellisor ^(6, p. 428) afirma que: *“There is nothing magical about groups; they do not necessarily provide better leaning...”*. Não basta, com efeito, colocar os alunos em grupo para que estes se tornem capazes de obter melhores resultados. Importa, por isso, que sejam investigadas as circunstâncias em que o trabalho feito em pequenos grupos obtém melhores resultados, quando comparados com resultados obtidos através do recurso aos métodos tradicionais ^(32, 33).

Recentemente, as investigações empíricas dedicadas à temática do ensino cooperativo demonstram que o MAC se torna eficaz quando estão presentes dois elementos: 1 – quando há responsabilização individual e 2 – quando todos os elementos do grupo procuram atingir os mesmos objetivos ^(28, 37). Ou seja, os elementos de um grupo que trabalhem em conjunto, visando um objetivo comum, a obtenção de uma recompensa, neste caso a classificação do grupo, cujo desempenho depende da aprendizagem individual de cada membro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A nossa investigação mostrou que, durante o primeiro período, a docente adotou uma estratégia que possuía contornos identificáveis com o MID. Desta forma, não eram dadas oportunidades para que os alunos fossem construtores do seu próprio conhecimento, mantendo-se passivos no processo de ensino-aprendizagem.

Emergiram duas razões para justificar tal abordagem: em primeiro lugar, não estavam criadas rotinas e as regras ainda não tinham sido refinadas e implementadas; e em segundo lugar não existia um conhecimento prévio entre professora e alunos.

Mais tarde, durante o segundo período, a docente adotou em grande medida um papel de suporte às atividades letivas, permitindo que fossem os alunos os responsáveis pela condução do processo de ensino-aprendizagem. A professora adotava aqui um papel diferente, suportando, aconselhando, corrigindo e interagindo com os grupos e alunos de forma individualizada, e permitindo que os alunos pudessem tomar decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem.

Num primeiro momento, a docente recorreu ao MED onde permitiu que os alunos tomassem decisões, que poderiam estar relacionadas com a escolha dos exercícios; o ritmo das aprendizagens; a forma como as progressões de ensino eram efetuadas. Um segundo momento corresponde à lecionação da unidade didática de ginástica acrobática recorrendo ao MAC. Nesta, a docente adotou um papel muito semelhante ao que foi descrito anteriormente, isto é, um papel de suporte às aprendizagens dos alunos.

Apesar das diferenças técnicas e táticas que separam o andebol e a ginástica acrobática, existia um grande objetivo que era comum a ambos: o desenvolvimento da autonomia, responsabilização, pensamento crítico e criatividade dos alunos, sendo esse o grande impulsionador para a utilização de estratégias centradas no aluno. A docente revelou, assim, quatro motivos para a escolha do segundo período para aplicação de modelos de ensino centrados no aluno: (i) já existiam rotinas e regras estabelecidas; (ii) existiam objetivos pedagógicos que exigiam a utilização de um modelo de ensino diferente; (iii) havia um conhecimento considerável entre professora e alunos; (iv) e em caso de existirem condicionantes, haveria o terceiro período para terminar as avaliações.

Finalmente, a parte final do terceiro período marca o regresso de uma abordagem centrada no professor, direta, sem uma participação ativa por parte dos alunos. A razão encontrada prende-se com o facto de a janela temporal ser muito reduzida, já que parte do terceiro período foi utilizada para terminar a época desportiva de andebol e os esquemas de ginástica acrobática.

REFERÊNCIAS

1. Barrett T (2005). Effects of cooperative learning on the performance of sixth-grade physical education students. *J Teach Phys Educ* 24: 88-102.
2. Casey A, Goodyear V, Dyson B (2015). Model fidelity and students' responses to an authenticated unit of cooperative learning. *J Teach Phys Educ* 34: 642-660.
3. Charmaz K (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. Londres: Sage.
4. Cleland F (1994). Young children's divergent movement ability: study 2. *J Teach Phys Educ* 13(3): 228-241.
5. Dupont J, Carlier G, Gérard P, Delens C (2009). Déterminants et effets de la motivation des élèves en éducation physique: revue de la littérature. *Cahiers Rech Educ Form* 73: 1-32.
6. Ellisor M (1960). Ways of working with learners. *Educ Lead* 17: 425-431.
7. Fernandez-Rio J, Sanz N, Fernandez-Cando J, Santos L (2017). Impact of a sustained cooperative learning intervention on student motivation. *Phys Educ Sport Ped* 22(1): 89-105.
8. Flick U (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
9. Flyvbjerg B (2011). Case study. In: Denzin N, Lincoln Y (eds.), *The Sage handbook of qualitative research*. 4.ª ed. Los Angeles: Sage, 301-316.
10. Glaser B, Strauss A (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New Jersey: Aldine Transaction.
11. Goldberger M, Gerney P (1986). The effects of direct teaching styles on motor skill acquisition of fifth grade children. *Res Q Exerc Sport* 57(3): 215-219.
12. Goldberger M, Gerney P, Chamberlain J (1982). The effects of three styles of teaching on the psychomotor performance and social skill development of fifth grade children. *Res Q Exerc Sport* 53(2): 116-124.
13. Graça A (2002). Conceções didáticas sobre o ensino do jogo. In: Ibañez-Godoy S, Marcías-García M (eds.), *Novos horizontes para o treino do basquetebol*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 21-36.
14. Graça A (2013). Grounded theory: Método de gerar teorias fundamentadas por comparação constante. In: Mesquita I, Graça A (eds.), *Investigação qualitativa em desporto*. Vol. 2. Porto: CIFI2D, 81-112.
15. Hastie PA, de Ojeda DM, Luquin AC (2011). A review of research on sport education: 2004 to the present. *Phys Educ Sport Ped* 16(2): 103-132.
16. Jones D, Ward P (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *JOPERD* 69(5): 40-45.
17. Mesquita I (2009). O ensino e treino da técnica nos jogos desportivos. In: Rosado A, Mesquita I (eds.), *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH, 165-184.
18. Mesquita I (2013). Perspectiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In: Nascimento J, Ramos V, Tavares F (eds.), *Jogos desportivos: formação e investigação*. Florianópolis: UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina, 103-131.
19. Mesquita I, Graça A (2009). Modelos instrucionais do ensino do desporto. In: Rosado A, Mesquita I (eds.), *Pedagogia do desporto*. Lisboa: Edições FMH, 39-68.
20. Metzler MW (2011). *Instructional models for physical education*. 3.ª ed. Arizona: Holcomb Hathaway, Publishers.
21. Oliver B (1983). Direct instruction: an instructional model from a process-product study. In: Templin T, Olson J (eds.), *Teaching in physical education*. Champaign: Human Kinetics, 298-309.
22. Parker MB, Curtner-Smith MD (2012). Sport education: a panacea for hegemonic masculinity in physical education or more of the same? *Sport Educ Soc* 17(4): 479-496.
23. Patton MQ (2002). *Qualitative evaluation and research methods*. 3.ª ed. Thousand Oaks: Sage.
24. Peterson P (1979). Direct instruction: effective for what and for whom? *Educ Lead* 37(1): 46-48.
25. Pill S (2008). A teachers' perceptions of the sport education model as an alternative for upper primary school physical education. *ACHPER Healthy Lifestyles J* 55(2/3): 23-29.
26. Rikard GL, Boswell BB (1993). Teacher effectiveness in using direct instruction for student skill acquisition. *Phys Educ* 50(4): 194-200.
27. Rink J (1993). *Teaching physical education for learning*. 2.ª ed. St. Louis: Mosby.
28. Rohrbeck C, Ginsburg-Block M, Fantuzzo J, Miller T (2003). Peer-assisted learning interventions with elementary school students: a meta-analytic review. *J Educ Psychol* 95(2): 240-257.
29. Siedentop D (1998). What is sport education and how it works? *JOPERD* 69(4): 18-20.
30. Siedentop D, Hastie P, van der Mars H (2011). *Complete guide to sport education*. 2ª. ed. Champaign: Human Kinetics.
31. Silverman D, Marvasti A (2008). *Doing qualitative research: a comprehensive guide*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
32. Slavin R (1983). When does cooperative learning increase student achievement? *Psychol Bull* 94(3): 429-445.
33. Slavin R (1987). Developmental and motivational perspectives on cooperative learning: a reconciliation. *Child Develop* 58(5): 1161-1167.
34. Slavin R (2010). Co-operative learning: what makes groupwork work? In: Dumont H, Istance D, Benavides F (eds.), *The nature of learning: using research to inspire practice*. OECD: Centre for Educational Research and Innovation, 161-178.
35. Stallings J, Stipek D (1986). Research on early childhood and elementary school teaching programs. In: Wittrock M (ed.), *Handbook of research on teaching*. 3.ª ed. New York: Macmillan, 727-753.
36. Sweeting T, Rink J (1999). Effects of direct instruction and environmentally designed instruction on the process and product characteristics of a fundamental skill. *J Teach Phys Educ* 18(2): 216-233.
37. Webb N (2008). Learning in small groups. In: Good T (Ed.), *21st century education: a reference handbook*. Vol. 1. Thousand Oaks: Sage, 203-211.