

**AUTORES:**

Cristiana Bessa <sup>1</sup>  
 Rita Silva <sup>1</sup>  
 António Rosado <sup>2</sup>  
 Isabel Mesquita <sup>1</sup>

<sup>1</sup>FADEUP. Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal

<sup>2</sup>Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.66>

## Impacto dos modelos de Educação Desportiva e Instrução Direta no desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em jogos desportivos

**PALAVRAS CHAVE:**

Modelos de Ensino. Educação Física. Pedagogias Críticas. Competências Psicológicas.

**RESUMO**

O presente estudo pretendeu analisar a perceção de alunos acerca do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, tendo participado em aulas de Educação Física (EF) em que experienciaram o Modelo de Educação Desportiva (MED) e o Modelo de Instrução Direta (MID). Participaram neste estudo 450 alunos com idades compreendidas entre 14 e 21 anos, pertencentes a 18 turmas. Nove turmas, num total de 214 alunos, realizaram 18 aulas segundo os desígnios do MID e as restantes nove turmas, num total de 216 alunos, realizaram 18 aulas com o MED. Na análise dos dados recorreu-se à ANOVA univariada e de medidas repetidas. Os resultados demonstraram que a vivência de ambos os modelos de ensino nas aulas de EF conduziu a melhorias significativas na perceção de responsabilidade pessoal e social percebida dos alunos, embora com maior impacto no modelo de ensino centrado nos alunos (ou seja, o MED).

## Impact of Sport Education and Direct Instruction Models on personal and social responsibility development in sport activities

**ABSTRACT**

The purpose of this study was to analyze students' perceptions about the development of personal and social responsibility, having participating in Physical Education (PE) classes in which they experienced Sport Education Model (SEM) and Direct Instruction Model (DIM). A total of 450 students aged between 14 and 21 from 18 classes participated in this study. Nine classes (214 students) had 18 lessons with DIM and the remaining nine classes (216 students) had 18 lessons with MED. One-way ANOVA and repeated measures ANOVA were used for data analysis. The results showed that the experience in both models of teaching in PE classes increased significantly the perception of personal and social responsibility perceived by the students, although with greater impact in the model of student-centered teaching (MED).

**KEY-WORDS:**

Teaching Models. Physical Education. Critical Pedagogies. Psychological Skills.

## INTRODUÇÃO

A escola tem um papel fundamental na educação integral das crianças e jovens, porquanto é pretendida a formação de alunos autônomos, responsáveis criativos, empenhados e comprometidos. Em particular, os programas curriculares de Educação Física (EF) têm destacado a importância do desenvolvimento de competências pessoais e sociais, para lá das óbvias competências motoras. Sendo a única disciplina que educa através do corpo, para além de reunir em si condições de excelência para o desenvolvimento físico e a adoção de estilos de vida saudáveis, reconhece-se o seu estatuto e valor na formação pessoal e social dos alunos <sup>(18, 29)</sup>. A educação desportiva envolve considerações éticas e morais, preocupação com o próprio bem-estar e dos outros e a assunção de responsabilidades pessoais e sociais, num quadro de preocupações éticas e humanistas <sup>(13)</sup>.

O desporto possui características e condições favorecedoras ao desenvolvimento da educação cívica e ética do Homem, dando um forte contributo para a sua formação enquanto pessoa <sup>(13, 23, 24)</sup>. Na capacitação dos alunos para agir, é necessário promover a sua autonomia e o desenvolvimento de um sistema de valores éticos e morais, numa cultura de responsabilidade pelas decisões que afetam quer o indivíduo, quer a comunidade. Nomeadamente, o sentido de responsabilidade, enquanto competência de vida fundamental, distingue-se em responsabilidade pessoal e responsabilidade social. A responsabilidade pessoal define-se como o ato de assumir a responsabilidade sobre a sua própria vida, bem como dos comportamentos resultantes das opções tomadas <sup>(32)</sup>. Já a responsabilidade social, pode ser concetualizada como o grau de ligação do indivíduo com os outros membros da comunidade, evidenciando preocupação com a ajuda e apoio aos outros <sup>(2)</sup>. O comportamento responsável, por estar associado a vários aspetos do desempenho escolar e desportivo, tende a gerar melhores condições para a aprendizagem motora e para o desenvolvimento cognitivo e afetivo <sup>(31)</sup>.

As distintas abordagens de ensino privilegiadas pelo professor (abordagens centradas no professor e abordagens centradas no aluno), nomeadamente em EF, têm vindo a evidenciar impactos distintos, em particular ao nível das competências de formação dos alunos <sup>(4, 19)</sup>. As abordagens de ensino centradas no professor, caracterizadas pela menor autonomia e envolvimento cognitivo por parte dos alunos nas tarefas, não são particularmente estimuladoras do desenvolvimento pessoal e social <sup>(28)</sup>. Neste âmbito, o Modelo de Instrução Direta (MID) <sup>(25)</sup> tem vindo a ser o modelo de ensino mais utilizado nas escolas, nas aulas de EF <sup>(15)</sup>. Por outro lado, as abordagens de ensino centradas no aluno colocam-no no centro do processo de ensino-aprendizagem, e, por via disso, incrementam, em particular, o desenvolvimento das competências pessoais e sociais, para além das competências motoras <sup>(18, 21)</sup>. Neste âmbito, o modelo de ensino que tem alcançado maior notoriedade na EF <sup>(12)</sup> é, sem dúvida, o Modelo de Educação Desportiva (MED), proposto por Daryl Siedentop <sup>(26)</sup>.

A investigação na análise dos dois modelos (MED e MID) tem sido preferencialmente orientada para os resultados da aprendizagem dos alunos e não revela vantagem de qualquer um dos modelos <sup>(1)</sup>. Os estudos que se debruçam sobre o desenvolvimento de competências pessoais e sociais dos alunos são escassos e vocacionados para as atitudes (entusiasmo, motivação, etc.) e valores (afinidade, equidade, etc.) <sup>(11, 30)</sup> e quando existem são centrados em entrevistas realizadas aos alunos <sup>(3, 6, 7, 9, 22)</sup>. Ademais, as revisões sistemáticas realizadas sobre a investigação empírica no MED não identificam qualquer estudo que compare o MED e o MID na responsabilidade pessoal e social <sup>(11, 30)</sup>. Acresce ainda que a maior parte dos estudos realizados nos diferentes modelos não tem sido aplicados em professor estagiários, sendo esta fase da formação profissional particularmente crítica no desenvolvimento de competências de ensino.

Assim, considerando as diferenças conceituais e metodológicas que caracterizam o MED e o MID, importa estudar se os modelos promovem perceções diferenciadas nos alunos ao nível do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Pelo exposto, constituiu propósito principal deste estudo analisar a perceção de alunos acerca do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, tendo participado em aulas de Educação Física em que experienciaram o MED e o MID.

## MATERIAL E MÉTODOS

### PARTICIPANTES

Participaram neste estudo 450 alunos do ensino secundário (10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> anos de escolaridade), de escolas do distrito do Porto, com idades compreendidas entre 14 e 21 anos, pertencentes a 18 turmas. Nove turmas, num total de 214 alunos, realizaram 18 aulas segundo os desígnios do MID e as restantes nove turmas, num total de 216 alunos, realizaram 18 aulas, nas quais foi aplicado o MED. Todos os professores das respetivas turmas eram professores estagiários.

O critério para a seleção dos participantes foi de conveniência <sup>(20)</sup>. Tanto o MED como o MID foram aplicados em cerca de 20 aulas (uma unidade didática) <sup>(14)</sup>. Foi solicitada às escolas selecionadas autorização para a participação no estudo e os alunos foram convidados a participar voluntariamente no estudo e informados acerca dos objetivos do mesmo, podendo abandonar o mesmo a qualquer momento se assim o desejassem. A confidencialidade e anonimato foram garantidos, assim como a proteção de dados. Foi pedido ao representante legal de cada aluno o seu consentimento livre, esclarecido e informado preenchendo um formulário próprio para o efeito.

## PROTOCOLO INSTRUCIONAL

### Estudo piloto

No sentido de identificar possíveis dificuldades e problemas na recolha dos dados pelo questionário, foi realizado um estudo piloto (previamente à recolha de dados), através do preenchimento do questionário a aplicar, por 45 adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos, que não faziam parte da amostra. Neste estudo foi identificada a dificuldade em compreender a palavra “*revigorado*”, tendo sido substituída pela expressão “*com vigor*”.

### Validação do modelo de instrução

Para confirmar a fidelidade comportamental de instrução do professor de acordo com cada um dos modelos <sup>(10)</sup> foi criada uma lista de verificação, com valores de referência adaptados de Hastie et al. <sup>(8)</sup> (QUADRO 1). Um pesquisador do estudo e um observador experiente, sem ligação ao estudo (mas com uma extensa pesquisa em modelos de instrução de educação física) observaram 4 aulas (filmadas ao longo da recolha de dados) aleatoriamente selecionadas da unidade didática (cerca de 20 aulas) <sup>(14)</sup>, para avaliar a presença desses itens.

QUADRO 1. Lista de verificação do comportamento de instrução do professor traduzida para o Português de Hastie et al. (2013).

Nome do observador: _____	Data: _____
1. ___ Grupos de alunos vão para uma área designada e começam a aquecer com esse grupo.	
2. ___ Os alunos aquecem como uma turma inteira sob a direção do professor.	
3. ___ Os alunos praticam junto do seu grupo/equipa sob a direção de um líder (seu par).	
4. ___ Os alunos praticam individualmente ou em pequenos grupos sob a direção do professor.	
5. ___ Os alunos permanecem em grupos facilmente identificáveis ao longo da aula e em diferentes tarefas.	
6. ___ Os grupos de alunos ao longo da aula é variável em todas as tarefas.	
7. ___ Os registos de desempenho são realizados pelos alunos.	
8. ___ Os alunos realizam tarefas especializadas dentro de seu grupo/equipa.	
9. ___ As pontuações do desempenho dos alunos contam para um sistema de pontuação formal e público.	
10. ___ As pontuações do desempenho dos alunos não são registradas ou são registradas em privado.	

Nota: Os itens 1, 3, 5, 7, 8 e 9 representam uma aula segundo os pressupostos do MED, enquanto os itens 2, 4, 6 e 10 representam uma aula tradicional (pressupostos do MID).

### Formação pedagógica complementar

Para além do referido anteriormente, todos os professores que participaram no estudo frequentaram uma formação pedagógica baseada nos princípios de cada um dos dois modelos (MED e MID) <sup>(1)</sup>, que decorreu na FADEUP.

## RECOLHA DE DADOS

A recolha de dados ocorreu ao longo do 3º período escolar, visto os alunos já estarem bem familiarizados com as aulas de EF e os professores, por serem estagiários, precisarem de mais tempo para resolver as questões logísticas e disciplinares para se centrarem no ensino do conteúdo. O instrumento usado na recolha de dados para a perceção dos alunos face ao desenvolvimento da responsabilidade Pessoal e Social foi a “Escala de Responsabilidade Pessoal e Social” <sup>(16)</sup>, traduzida e adaptada à população portuguesa por Martins, Rosado <sup>(17)</sup>. A resposta ao questionário teve em conta uma escala de Lickert de 5 pontos. Os dados foram recolhidos em dois momentos distintos: na 1ª aula da unidade didática (pré-teste) e na última aula da unidade didática (pós-teste), sendo o questionário preenchido em local adequado e na presença do investigador e do professor. Cada modelo foi lecionado durante 18 aulas.

## ANÁLISE DOS DADOS

Os procedimentos estatísticos utilizados incluíram medidas de tendência central (média) e de dispersão (desvio-padrão). Verificaram-se todos os requisitos necessários para recorrer a teste paramétricos. A análise de variância (ANOVA) foi utilizada para a comparação dos dois grupos experimentais (MED e MID), e também a ANOVA de medidas repetidas, para testar a significância das diferenças dentro de cada grupo entre os dois momentos (pré e pós-teste). A análise dos dados foi realizada com recurso ao SPSS for Windows 24.0 e foi utilizado um nível de significância de  $p \leq 0.05$  para todos os testes.

## RESULTADOS

O quadro 2 apresenta os resultados da perceção dos alunos acerca da responsabilidade pessoal e social em ambos os modelos (MED e MID), para cada momento de aplicação dos questionários. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas na perceção de responsabilidade pessoal e social dos alunos no pós-teste, em ambos os modelos.

QUADRO 2. Resultados comparativos da perceção dos alunos acerca da responsabilidade pessoal e social entre MED e MID nos dois momentos de aplicação do questionário.

MOMENTO	MID	MED	F	p	TE
PRÉ-TESTE	2,34 ± 0,41	2,40 ± 0,36	2,318	0,129	0,16
PÓS-TESTE	3,60 ± 0,64	3,71 ± 0,57	3,855	0,050*	0,18

\* Diferenças estatisticamente significativa pela ANOVA ( $p < 0.05$ ).

O quadro 3 apresenta os resultados da percepção de responsabilidade pessoal e social dos alunos, para cada um dos modelos, nos dois momentos de aplicação do questionário. Verificaram-se melhorias significativas na percepção da responsabilidade pessoal e social em ambos os modelos. Apesar de este estudo ter demonstrado melhorias na percepção de responsabilidade pessoal e social para ambos os modelos, os resultados sugerem maiores vantagens para o MED. A análise dos tamanhos dos efeitos sugerem que as mudanças ocorridas foram grandes, apresentando um valor de 0,833 para o MID e de 0,847 para o MED.

QUADRO 3. Resultados da percepção dos alunos acerca da responsabilidade pessoal e social no MED e no MID nos dois momentos de aplicação do questionário.

MODELO	PRÉ-TESTE	PÓS-TESTE	F	p	TE
MID	2,34 ± 0,41	3,60 ± 0,64	1065,8	0,000*	0,833
MED	2,40 ± 0,36	3,71 ± 0,57	1186,6	0,000*	0,847

\* Diferenças estatisticamente significativa pela ANOVA ( $p < 0.05$ ).

## DISCUSSÃO

O presente estudo pretendeu analisar a percepção de alunos acerca do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, recorrendo a aulas de EF segundo os desígnios de dois modelos de ensino com características diferenciadas, nomeadamente o MED e o MID. Os resultados demonstraram que existiram melhorias significativas nos dois modelos de ensino, do pré-teste para o pós-teste, na percepção de responsabilidade pessoal e social dos alunos, com vantagem para o MED. Tendo em conta que ambos os modelos mostraram evolução, este estudo evidencia que as aulas de EF conduzidas por professores estagiários têm impacto, tanto pelo recurso a estratégias mais explícitas e formais (MID) como mais implícitas e informais (MED). Portanto, quando a instrução é revestida de qualidade, os alunos apresentam melhorias na sua aprendizagem, independentemente do modelo instrucional utilizado<sup>(6)</sup>. Não obstante, a relativa superioridade do MED poderá ser explicada pela sua própria estrutura, a qual enfatiza o papel ativo e cooperante do aluno na organização das diferentes tarefas e funções<sup>(27)</sup>, com o intuito de promover a autonomia, a responsabilização e a cooperação<sup>(30)</sup>. Ainda, o facto de os alunos permanecerem em pequenos grupos que se mantêm coesos durante toda a época sob a orientação de um estudante treinador, o apelo à inclusão, ao *fair-play* e à competitividade numa perspetiva educativa<sup>(27)</sup>, exige que os alunos aprendam a subordinar os seus interesses aos objetivos gerais da equipa desenvolvendo a participação entusiástica, o comprometimento e a responsabilização<sup>(11, 30)</sup>.

Contextos de investigação que considerem estruturas de aula que promovam a troca de ideias, a reflexão e a consciencialização, assim como estratégias de ensino que promovam a tomada de decisão (individual e em grupo) são necessários para promover o estudo da temática da responsabilidade pessoal e social. Tendo em conta que os resultados apresentados se baseiam na recolha de dados por questionário, a investigação futura deverá considerar a complementaridade da investigação quantitativa com a investigação qualitativa no intuito de explorar com maior profundidade a informação recolhida.

## REFERÊNCIAS

1. Araújo R, Mesquita I, Hastie P, Pereira C (2016). Students' game performance improvements during a hybrid sport education—step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review* 22, 2: 185-200.
2. Berman S (1997). *Social Consciousness and the Development of Social Responsibility*. Albany, NY: State University of New York Press.
3. Carlson T, Hastie P (1997). The student social system within Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 16: 176-95.
4. Entwistle N, Entwistle A (1991). Contrasting forms of understanding for degree examinations: the student experience and its implications. *Higher Education* 22, 3: 205-27.
5. Graça A, Mesquita I (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* 7, 3: 401-21.
6. Grant B (1992). Integrating sport into the physical education in New Zealand secondary schools. *Quest* 44: 304-16.
7. Hastie P (2000). An ecological analysis of a Sport Education season. *Journal of Teaching in Physical Education* 19: 355-79.
8. Hastie P, Calderón A, Rolim R, Guarino A (2013). The development of skill and knowledge during a sport education season of track and field athletics. *Research Quarterly for Exercise and Sport* 84, 3: 366-44.
9. Hastie P, Carlson T (1998). Sport education: a cross-cultural comparison. *Comparative Sport and Physical Education Journal* 8: 22-30.
10. Hastie P, Casey A (2014). Fidelity in models-based practice research in sport pedagogy: A guide for future investigations. *Journal of Teaching in Physical Education* 33, 3: 422-31.
11. Hastie P, Martinez de Ojeda D, Calderón A (2011). A Review of Research on Sport Education: 2004 to the Present. *Physical Education and Sport Pedagogy* 16, 2: 103-32.
12. Hastie PA (2012). *Sport Education: International Perspectives* (Routledge Studies in Physical Education and Youth Sports). USA: Routledge; 240 p.
13. Hellison D (1973). *Humanistic Physical Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
14. Jones D, Ward P (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance* 69: 40-5.
15. Kirk D (2013). Educational Value and Models-Based Practice in Physical Education. *Educational Philosophy and Theory* 45, 9: 973-86.
16. Li W, Wright P, Rukavina P, Pickering M (2008). Measuring Students' Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 167-78.
17. Martins P, Rosado A, Ferreira V, Biscaia R (2015). Examining the validity of the personal-social questionnaire among athletes. *Motriz* 21, 3: 321-8.
18. Mesquita I (2012). Título do capítulo. In: Bento IMJ editor. *Professores de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física; p. 177-206.
19. Metzler M (2011). *Instructional Models for Physical Education*. Scottsdale, Arizona: Holcomb Hathaway.
20. Patton M (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
21. Penney D, Chandler T (2000). Physical Education: What Future(s)? *Sport, Education and Society* 17: 71-87.
22. Pope C, Grant B (1996). Student experiences in sport education. *Waikato Journal of Education* 2: 103-18.
23. Rosado A (1998). *Nas Margens da Educação Física e do Desporto*. Lisboa: FMH-Edições.
24. Rosado A, Mesquita I (2011). Promoção do desenvolvimento interpessoal e moral dos praticantes. In: Alves J, Brito A (ed.). *Manual de psicologia do desporto para treinadores*. Lisboa: Edições Visão e Contextos.
25. Rosenshine B (1979). Content, time and direct instruction. In: Walberg PPH editor. *Research on teaching: concepts, findings and implications*. California: Mccutchan.
26. Siedentop D (1987). Título do capítulo. In: Barrette; GT, Feingold; RS, Rees; CR, Pieron M (ed.). *Myths, models and methods in sport pedagogy*. Champaign, IL: Human Kinetics; p. 79-85.
27. Siedentop D (1994). Sport Education: Quality PE through positive sport experiences. Champaign, IL: Human Kinetics.
28. Siedentop D, Hastie P, Mars Vd (2004). *Complete guide to sporteducation*. Champaign, IL: Human Kinetics.
29. Taggart A (1988). The Endangered Species Revisited. *ACHPER National Journal* 131: 34-50.
30. Wallhead T, O'Sullivan M (2005). Sport Education: physical education for the new millenium? *Physical Education and Sport Pedagogy* 10, 2: 181-210.
31. Wentzel K, Weinberger D, Ford M, Feldman S (1990). Academic achievement in preadolescence: The role of motivational, affective, and self-regulatory processes. *Journal of Applied Developmental Psychology* 11: 179-93.
32. Woodcock L (1948). Standards for the Nursery Age. *Child Study* XXV: 99-100.

## AUTORES:

Fernando G. Silva <sup>1</sup>  
Gary D. Kinchin <sup>2</sup>

<sup>1</sup> Serviço Social do Comercio

<sup>2</sup> University of Southampton,  
Southampton, United Kingdom

<https://doi.org/10.5628/rpcd.17.S1A.75>

## Aplicação do Modelo de Educação Desportiva em uma turma de voleibol da unidade de Bauru do SESC SP – Brasil

## PALAVRAS CHAVE:

Modelo de Educação Desportiva.  
Voleibol. Aplicação.

## RESUMO

Este estudo teve como propósito examinar e descrever a experiência e a percepção da aplicação de uma temporada completa do modelo de educação desportiva (MED), no desenvolvimento da competência motora, da literacia esportiva e do entusiasmo. O estudo foi aplicado em uma instituição denominada Serviço Social do Comércio (SESC SP) na cidade de Bauru, Brasil, contemplando uma turma de voleibol que contou com a participação de 25 jovens entre 13 e 15 anos durante todo o processo. No final da temporada buscou-se trazer à tona o sentimento dos jovens em relação ao MED e as diferenças observadas considerando a aplicações do modelo em contextos escolares. O estudo vislumbra também algumas dificuldades encontradas durante a temporada dentro do programa de esportes da instituição além de relatar quais foram as soluções encontradas para resolver essas questões.

Correspondência: Fernando G. Silva (fernandogoulart\_ef1@hotmail.com)