

DEMOCRATIZAÇÃO DA PRÁTICA DESPORTIVA NA EDUCAÇÃO FÍSICA: O CONTRIBUTO DO MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

Isabel Mesquita

Cristiana Bessa

CIFI²D, Faculdade de Desporto, Universidade do Porto

1. INTRODUÇÃO

As abordagens emergentes no ensino do desporto no novo século colocam, em definitivo, o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, priorizando a redução das barreiras de envolvimento desportivo, a promoção de oportunidade de sucesso nas competências motoras, pessoais e sociais e, ainda, a fidelização à prática desportiva (Mesquita, 2004). Estas abordagens centradas no aluno, ao enfatizarem o valor da aprendizagem cooperativa (a qual assenta no “trabalho” cooperativo desenvolvido no seio de pequenos grupos), têm vindo a evidenciar benefícios inequívocos porquanto, da dinâmica relacional estabelecida entre os membros do grupo, criam-se condições para estes acederem a decisões mais elaboradas e, logo, ações com maior qualidade. Este princípio reconhecido como fundamental no seio da família, no campo militar e no desporto, começou a ser adotado mais tarde no mundo dos negócios e na educação.

No âmbito da Educação Física (EF) surgiu, nos finais do século passado, o Modelo de Educação Desportiva (MED), o qual se afilia, simultaneamente, nas ideias da aprendizagem cooperativa e considera o papel inigualável do desporto na formação eclética do aluno. O MED ao valorizar a dimensão humana e cultural do desporto e, por isso, reconhecer a importância da sua democratização e humanização (isto é, tornar a sua prática acessível a todos) estabelece um compromisso pedagógico entre inclusão, competição e aprendizagem.

O MED comporta três grandes pilares conceituais que se revêm nos objetivos da reforma educativa da EF hodierna: competência desportiva, literacia desportiva e entusiasmo pelo desporto, sendo, por isso, o seu maior propósito formar o aluno desportivamente competente, desportivamente culta e desportivamente entusiasta. Para o efeito, o MED ao proporcionar experiências desportivas ricas e autênticas no contexto escolar, envolvendo os alunos como atores principais, patenteia uma mudança evolutiva no papel que a escola deve desempenhar na sociedade atual. Deste modo, o MED responde de forma cabal aos objetivos educacionais e às exigências epistemológicas e curriculares da educação física contemporânea.

Este modelo foi criado por Daryl Siedentop, sendo uma alternativa comprovadamente válida às abordagens tradicionais, nomeadamente ao currículo de múltiplas atividades. Por se filiar nas

ideias sócio construtivistas e por se sustentar no Modelo de Aprendizagem Cooperativa, afasta-se claramente de abordagens de ensino centradas no professor, ou seja, de estratégias mais implícitas e menos formais no processo de ensino-aprendizagem. No MED, a educação lúdica (*play education*) possui um lugar de destaque nas orientações curriculares da EF, onde a implementação de ambientes de prática propiciadores da adesão à prática desportiva e a competição assumem protagonismo na estrutura formal e funcional do modelo. Neste sentido, o desporto e a competição são revitalizados no seio da EF, numa perspetiva humanista que assevera a equidade de oportunidades, ao valorizar explicitamente a socialização desportiva bem como a promoção da inclusão, em detrimento da exclusão, e onde os alunos assumem responsabilidades no desempenho de funções diversificadas.

2. DO PARADIGMA DE ENSINO CENTRADO NO PROFESSOR AO PARADIGMA DE ENSINO CENTRADO NO(S) ALUNO(S)

A reforma educativa a que assistimos ao longo da década de noventa na Europa, reivindicou uma mudança de paradigma de ensino com implicações alargadas e profundas, mormente na forma como se concebe e desempenha o papel do professor e do(s) aluno(s) no processo de ensino-aprendizagem. De facto, até então, o ensino da EF, nas diferentes latitudes do globo, assentava sobremaneira no paradigma comportamentalista da aprendizagem, o qual entende esta como um processo que resulta da aquisição-repetição de saberes e ações com baixo envolvimento cognitivo dos alunos (Kirk, 2010; Kirk & MacPhail, 2002; Metzler & Colquitt, 2021).

Em conformidade, neste paradigma de aprendizagem, o professor privilegia o estilo autocrático e, por isso, centraliza, em si, praticamente todas as decisões referentes ao processo de ensino-aprendizagem, entendendo a relação pedagógica como um processo unidirecional onde sobressai o papel de transmissor de conhecimentos e fornecedor de soluções aos alunos e estes, por sua vez, de replicadores do que lhes é transmitido. Por isso, o aluno atua fundamentalmente como um “*fazedor*” (Mesquita, 2004), sendo estimulado a memorizar os conteúdos, a tomar notas e a seguir as fontes de informação, tornando-se uma “*entidade sem voz e um corpo sem intenção*”. A estas perspetivas de ensino atribui-se a designação de Abordagens Centradas no Professor (ACP), as quais recorrem a estratégias instrucionais tendencialmente orientadas para a descrição e prescrição dos comportamentos a adquirir pelos

alunos e, por isso, desconsidera o envolvimento implicado e comprometido do aluno no seu próprio processo de mudança e evolução (Mesquita, 2013).

No âmbito da EF, o modelo de ensino baseado nas ACP mais recorrentemente utilizado, tanto por professores como treinadores, durante toda a segunda metade do século passado e ainda no presente século em muitos países ou regiões, é, sem dúvida, o Modelo de Instrução Direta (MID). Este modelo de ensino assenta no axioma de que a prescrição de processos e soluções é o fundamental para aumentar a eficácia na aprendizagem dos alunos, onde o espaço de problematização da prática é circunscrito e orientado na totalidade pelo professor.

Para o efeito, o professor centraliza todas as tomadas de decisão, tão bem ecoado na expressão *“Teacher saying and students doing”* (Oberteuffer e Ulrich 1962, citado por Mesquita 2012), a qual se consubstancia nos seguintes aspetos: (i) o professor assume total controlo e organização da aula e define regras e padrões de comportamento dos alunos, procurando potenciar a eficácia das tarefas e o tempo disponível para as atividades de aprendizagem; (ii) a aula é estruturada em segmentos temporais, onde o professor apresenta de forma detalhada os padrões de habilidades a serem aprendidas pelos alunos; (iii) as atividades de aprendizagem são de índole repetitivo e algorítmico (isto é, existe uma ordem padronizada para a sequência de realização).

Na aplicação do MID, os professores adotam um conjunto de decisões didáticas, das quais se destacam (Rosenshine & Stevens, 1986): (i) estruturação meticulosa e pormenorizada das tarefas de aprendizagem e progressão em pequenos passos; (ii) indicação do critério de sucesso a alcançar nas tarefas de aprendizagem, o qual é colocado no limite mínimo aceitável de 80% (para a passagem para um nível mais exigente de prática); (iii) instrução com cariz descritivo e prescritivo com explicações detalhadas; (iv) prática motora ativa e intensa; (v) avaliação e correção dos alunos, particularmente nas fases iniciais de aprendizagem.

O facto do currículo de multiatividades ser o prevalecente na disciplina de EF, tem exponenciado o recurso ao MID pelos professores, porquanto ao ser parco o tempo disponível para o ensino de cada conteúdo, estes, apercebem-se que ensinam mais em menos tempo; não obstante, os alunos possuem pouco tempo para aprender a vasta panóplia de conteúdos o que condiciona o sucesso na aprendizagem.

A investigação no MID, na EF, não é largamente documentada no que diz respeito à definição e desenho do modelo, embora se encontrem estudos centrados, sobretudo, na aplicação de estratégias de instrução explícitas, formais e diretas com o propósito de descrever e/ou prescrever aos alunos comportamentos a adotar na aprendizagem. Dos estudos

desenvolvidos na EF, tem sido reconhecida a eficácia do MID numa participação mais ativa dos alunos, garantida pelo caráter repetitivo da prática, acontecendo sobretudo em tarefas de baixa interferência contextual (isto é, exercícios de natureza analítica). Além disso, o MID tende a ser eficaz quando aplicado em idades relativamente baixas (p.e., 8-12 anos) e com alunos que evidenciam ritmos de aprendizagem mais lentos (Rink, 2001; Rosenshine & Stevens, 1986). De entre as fragilidades que são apontadas ao MID, no âmbito da EF, destaca-se a desvalorização dos domínios sócio afetivo (muito por conta da interação entre alunos/professor não ser valorizada) e cognitivo (não é privilegiada a compreensão das informações dadas pelo professor, bem como a interpretação de regras e terminologias) (Metzler & Colquitt, 2021).

Ademais, o MID associado ao currículo de multiatividades¹ tem-se revelado pouco apelativo para os alunos, ao ignorar a falta de interesse destes nas atividades abordadas na EF (Siedentop, Mand, & Taggart, 1986), reflexo da curta duração de cada unidade didática. Deste modo, o “*fast teaching*” que daqui resulta não concede tempo nem condições para que os alunos compreendam o que fazem, aprendam a gostar do que fazem e exercitem o tempo necessário para aprender.

Estas constatações inequívocas, tanto para investigadores como para professores, foi o mote para que países como os Estados Unidos da América, Austrália, Canadá e outros na Europa (como é o caso de Portugal), iniciassem reformas educativas nos anos finais do século passado. Em particular, estas reformas na EF apresentam novas orientações curriculares e modelos de ensino que proporcionam a todos os alunos, sem exceção, condições de prática favoráveis ao sucesso na aprendizagem numa perspetiva de formação holística que contempla, não só, a desportivo-motora, mas também a afetiva e social.

Esta redefinição da papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, ao lhe ser conferido maior proatividade e menor reatividade, permite-lhe ser construtor ativo das suas próprias aprendizagens, com valorização dos processos cognitivos, da tomada de decisão e da compreensão das situações-problema (Mesquita, 2012). Os ambiente pedagógicos promotores de maior comprometimento e envolvimento cognitivo, tomada de decisão, e capacidade de resolução de problemas do aluno (Brooker, Kirk, Braiukam, & Bransgrove, 2000; Gréhaigne & Godbout, 1995) situam-se, concetualmente, no paradigma educativo que coloca o aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem aportado pelas abordagens centradas no aluno (ACA). Conceptualmente, as ACA são suportadas pelo paradigma socio-construtivista da

¹ Currículo com poucas aulas para ensinar diversos conteúdos, em que se aborda um pouco de tudo e, no final, resulta em pouca eficácia nas aprendizagens (Graça & Mesquita, 2006).

aprendizagem, o qual se filia nas assunções cognitivistas fundadas fundamentalmente por Piaget (1896-1980) e socioconstrutivas alicerçadas por Vygotsky (1896-1934)².

Neste sentido, enquanto o construtivismo apela a uma interpretação da edificação do conhecimento a nível individual, a perspetiva socioconstrutivista considera a natureza dos lugares e das pessoas bem como da complexa interação gerada, uma vez que situa as experiências de cada um, num contexto social e cultural próprio e singular. Isto é, o foco é colocado, sobremaneira, na compreensão do modo como a interação social e a participação em atividades culturalmente situadas são indutoras da aprendizagem.

No espaço da educação, as ACA conferem um papel proativo ao sujeito que aprende, ao qual é conferida a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento na (e pela) interação com os pares e com o apoio de “*alguém mais capaz*” (o professor) que exerce a função de *facilitador* (Mesquita, 2012, 2013). Ou seja, o professor é considerado como alguém que guia a atividade dos alunos, através do suporte e da responsabilização, da observação e monitorização da prática, potenciando o desempenho destes através da procura, e não da prescrição, de soluções.

Isto é, o professor nas ACA opta por ensinar através de um processo assente nos pilares da descoberta guiada (Mosston & Ashworth, 2008), no qual, através da apresentação de situações-problema, convida o aluno a explorar múltiplas soluções verbalizando-as e discutindo-as com ele e com os colegas. Para que tal seja possível, o professor, nas ACA, descentra-se de si próprio para se focar no aluno, no sentido de criar o melhor ambiente de aprendizagem e conceder aos seus pupilos “*espaço para expressarem os seus sentimentos, para construírem e atribuírem significado às suas experiências, de forma a edificarem a sua construção enquanto pessoas*” (Mesquita, 2012, p. 180).

Porém, o protagonismo conferido aos alunos bem como a concessão de mais graus de liberdade não significa, de todo, que o professor não define os propósitos da prática e não possui expectativas e objetivos, bem definidos, em relação aos níveis de aprendizagem dos alunos a serem alcançados (Rink, 2001). Em boa verdade, as competências de ensino nas ACA são tão importantes como nas ACP, apenas se reconfiguram numa relação contextualmente diferente com o “trabalho” dos alunos (Siedentop, 1996).

² Enquanto Piaget defendeu que o tempo, o espaço e a lógica de raciocínio são construídas pelo indivíduo através da interação com o meio, Vygotsky enfatizou os fatores socioculturais na formação das estruturas do comportamento; ou seja, preconizou que o sujeito é um ser eminentemente social e o conhecimento um produto social (Mesquita, 2013).

De facto, as ACA vêm dar resposta às demandas da sociedade atual, a qual solicita à escola a formação de pessoas autónomas, responsáveis e comprometidas para além de competentes. Através da construção de “salas” de aulas democráticas, nas quais vigora o diálogo, o respeito mútuo e a partilha na tomada de decisões (Philpot, Smith, & Ovens, 2019), os alunos aprendem a gostar de desafios, riscos e oportunidades, enquanto os professores criam condições que estimulam a aprendizagem em ambiente colaborativo e, simultaneamente, exigente. Esta perspetiva pedagógica, tão bem colocada pelas ACA, dá resposta à necessidade que os alunos atualmente mostram em estar por dentro das iniciativas em que participam e estão envolvidos, devido à participação deliberada e comprometida que lhes é possibilitada nas estratégias e decisões tomadas pelo professor, a respeito das atividades da aula.

Em boa verdade, a ideia de conduzir os alunos a realizar um conjunto de tarefas sem que eles entendam a sua razão de ser, nem as suas vantagens e desvantagens, se nunca teve sentido, atualmente é de todo desajustado. Deste modo, o aluno “mais do que um *fazedor* deve ser um *pensador*” (entendendo-se o exagero deste enunciado), daquilo que se determina a realizar, da forma como realiza e dos resultados que obtém (Mesquita, 2004). Até, porque, só é possível estabelecer uma relação pedagógica autêntica quando o praticante é considerado como sujeito ativo e consciente da sua própria aprendizagem, pois só assim é intencional; requisito fundamental para aprender a “Tomar Conta de Si” no seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento. Esta perspetiva educativa constitui a resposta que se impõe, ao facto de a sociedade exigir, cada vez mais, aos jovens a adoção de uma atitude autónoma, responsável e comprometida naquilo em que se envolvem, sendo-lhes reclamada uma atitude mais prospetiva do que reativa (Mesquita, 2012).

Nesta perspetiva, para o professor considerar o aluno enquanto Pessoa (sujeito individual), com experiências singulares, com motivações específicas e com dificuldades particulares (Rink, 2001), terá de ser capaz de recorrer a estratégias pedagógicas promotoras de condições equitativas de prática, dado as dissemelhanças dos seus pupilos como seja, sexo, nível de habilidade, experiência desportivo-motora prévia, etc. (Mesquita, 2012). De facto, a única forma do professor atender verdadeiramente à igualdade de oportunidades é equacionar as diferenças de cada aluno, logo à partida (Mesquita, 2004).

A necessidade de esbater as diferenças de oportunidades entre alunos de sexo e nível de habilidade distintos, entre outros aspetos, foi o lançamento para o desenvolvimento de novas orientações curriculares e modelos de ensino que visam proporcionar a todos os alunos

condições favoráveis de aprendizagem perseguindo uma formação mais democrática e mais personalizada.

O MODELO DE ENSINO CENTRADO NO ALUNO COM MAIS PROJEÇÃO MUNDIAL NA EF: O MODELO DE EDUCAÇÃO DESPORTIVA

Gênese e axiomas pedagógicos do MED

Nos anos oitenta, começam a surgir os apelidados modelos de ensino de "segunda geração" (Ennis, 2014), os quais se afiliam concetualmente na ACA. Entre eles, o Modelo de Educação Desportiva (MED) constitui o modelo de ensino com maior projeção no âmbito da EF, em particular ao nível da investigação que tem sido realizado acerca da sua implementação.

Este modelo, surgiu da crítica profetizada pelo seu criador, Darly Siedentop, acerca da forma descontextualizada como o desporto era apresentado aos alunos na aula de EF, mormente nos Estados Unidos da América nos anos oitenta, e, por isso, desprovido de autenticidade em relação aos referenciais da cultura desportiva. Siedentop ciente desta realidade, preocupou-se em criar um modelo de ensino que valorizasse o sentido inclusivo e plural do desporto, em que cada aluno, segundo as suas possibilidades e os seus interesses, encontra o seu espaço de afirmação.

Em conformidade, o MED procurou, sobretudo, romper com os formatos tradicionais da aula de EF, nos quais prevaleciam a prática baseada num currículo de multiatividades e em que o desporto e a competição eram considerados nefastos ao desenvolvimento das crianças. Esta perspetiva elitista da EF, tornava as aulas aborrecidas para os alunos devido à prática ser monótona, composta por atividades em que o único objetivo era a realização das atividades desportivo-motoras propostas em referência a padrões de execução preestabelecidos, sem qualquer atividade competitiva associada. Este cenário de formação no ambiente da EF mereceu especial atenção e preocupação a Daryl Siedontop que defendia a importância da educação lúdica e da competição na formação orientada para a superação, comprometimento, responsabilização e autonomização dos alunos.

O conceito de *Sport Education*, proposto pelo criador do modelo, surgiu pela primeira vez numa conferência proferida no âmbito do *Commonwealth Games*, em Brisbane (1982), em que o autor procurou contextualizar a sua conceção de *play education* (educação lúdica), através da implementação de ambientes de prática propiciadores de experiências desportivas autênticas (Graça & Mesquita, 2009). No seguimento, Siedentop, através do MED, pretendeu dar resposta à necessária renovação do ensino dos jogos na escola e, ainda, como alternativa às típicas

abordagens de multiatividades, configuradas em unidades didáticas de curta duração, onde a competição (quando existia) era desprovida de autenticidade, desafio e entusiasmo (Siedentop, 1982). Na opinião do autor, as aulas apesar de estarem bem organizadas, estavam longe de ser suficientemente atrativas e inspiradoras para seduzir e engajar os alunos nas atividades da EF.

No MED, a harmonia e o equilíbrio necessário entre inclusão e competição, bem como a oportunidade de participação, são balizados pela participação equitativa de todos os alunos mesmo na competição, lutando por evitar que o envolvimento se reduza ao desempenho de papéis menores, por parte dos alunos mais fracos e pelas raparigas. A “*pedra de toque*” do MED, reside na criação de condições prenunciadoras da inclusão em detrimento da exclusão nomeadamente na competição (onde a cooperação e a entreatajuda se sobrepõem ao sucesso individual e ao vedetismo). Tal, permite, por sua vez, uma maior harmonização entre competição e participação e uma maior oportunidade de sucesso a todos os alunos pelo evitar do desempenho de papéis menores por parte dos alunos menos dotados. Nomeadamente nos jogos desportivos, a competição assume o figurino de jogos modificados, os quais integram a adaptação do equipamento, das áreas de jogo e da modelação regulamentar. A modelação da estrutura formal e regulamentar do jogo, permite a adequação das situações de aprendizagem ao nível de habilidade individual, para além de proporcionar condições de práticas favoráveis aos menos dotados, sem prejuízo da evolução dos mais dotados (Mesquita, 2009).

O MED assume-se, assim, como uma forma renovada de ensinar o desporto no contexto das aulas de EF, pelo facto do desporto nas suas múltiplas dimensões ser matéria de ensino. Ademais, o MED considera o projeto educativo e curricular de cada escola, no modo como é configurado e aplicado, para contribuir e afirmar dentro da escola e em cada aluno, os seus principais valores culturais, pedagógicos e socializadores (Hastie & Mesquita, 2016).

Objetivos, estrutura e características principais do MED

Na procura de um desenvolvimento eclético, o MED tem como objetivo proporcionar experiências autênticas e pedagogicamente ricas de desporto no contexto da EF, cuja proposta pretende ajudar os alunos a tornarem-se desportivamente competentes, cultos e entusiastas.

Em conformidade, competente significa que domina as habilidades de forma a poder participar na competição de um modo satisfatório e que conhece, compreende e adota um comportamento apropriado ao nível de prática em que se insere. O desempenho competente relaciona-se, assim, mais com o domínio das ações cognitivas e motoras, em referência às

exigências requeridas pelas situações de aplicação, do que com o desenvolvimento de habilidades isoladas (Siedentop, 1994).

Por sua vez, culto significa que conhece e valoriza as tradições e os rituais associados ao desporto e que distingue a boa da má prática desportiva, em qualquer papel assumido (praticante, árbitro, espectador).

Por fim, entusiasta significa que o desporto o atrai e que é um promotor da qualidade e um defensor da autenticidade da prática desportiva. Ou seja, o praticante participa e comporta-se de forma a preservar, proteger e desenvolver a cultura desportiva na aula de EF, na sua escola e na sua comunidade (Siedentop, Hastie, & van der Mars, 2020). A importância da ênfase do entusiasmo pela prática funda-se, ainda, no entendimento de que os níveis de motivação das crianças para a prática desportiva podem ser incrementados, quando as componentes afetivas e sociais são explicitamente consideradas enquanto tema de desenvolvimento da disciplina de EF (Siedentop et al., 2020).

O MED possui uma estrutura que se baseia nas premissas do desporto institucionalizado, naquilo que este tem de melhor, no que se referencia aos objetivos e meios de formação do desportista e, sobretudo, da Pessoa que “mora” nele. Este axioma foi aplicado por Siedentop(1994) na estruturação do MED e nas suas características, sendo elas: a época desportiva, a filiação, a competição formal, o registo estatístico, a festividade e os eventos culminantes (Figura 1).



Figura 1 – Contexto desportivo (adaptado de Van der Mars e Tannehill, 2010).

a) *Épocas desportivas em oposição às tradicionais unidades didáticas da EF*

No que diz respeito às *épocas desportivas*, o MED preconiza que estas substituam as tradicionais unidades didáticas de curta duração (8 a 10 aulas). As *épocas desportivas* devem ser de pelo menos 20 aulas (Jones & Ward, 1998), permitindo um maior tempo de contacto dos alunos com o conteúdo de ensino, fator crucial, entre outros aspetos, para se alcançar resultados de aprendizagem mais duradouros

b) *Afiliação como a “chave” do “trabalho” colaborativo em equipa*

Ao conceito de época desportiva está subjacente a ideia de *filiação* em equipas (com nomes, símbolos, cores, uma área própria para treinar, uma saudação própria, etc.), pela formação de grupos pequenos (de nível competitivo equilibrado) que se mantêm intactos durante toda a época. Como advogam Penney, Clarke, Quill, and Kinchin (2005, p. 49):

“Maintaining the same teams throughout units of work that may well be longer than usual means that there is more time and opportunity for the social dimensions of learning to be addressed and advanced”.

A cada elemento dessas equipas é atribuída uma ou mais funções a cumprir (p.e., atleta, árbitro, treinador, estatístico, jornalista, etc.), reguladas através de sistemas de *accountability*³ que formalizam o registo de resultados, comportamentos, estatísticas, etc. (Siedentop et al., 2020).

A variedade de funções assumida pelos alunos na constituição das equipas evidencia uma redefinição de papéis do professor e dos alunos e a valorização da autonomia dos alunos, alforriando a base conceptual do MED às ideias construtivistas (Mesquita, 2009). Apesar de existir rotatividade nas funções desempenhadas pelos alunos, a função de capitão-treinador deverá ser desempenhada apenas por quem é reconhecido pelos pares (no desempenho desportivo e no assumir de liderança), sob pena de serem geradas situações disfuncionais, ou mesmo de rutura, em relação aos propósitos estabelecidos. Obviamente, que o capitão-treinador da equipa não fica isento da prática motora devendo, efetivamente, exercitar conjuntamente com os colegas as tarefas de aprendizagem definidas. A participação dos alunos nas tarefas de apoio e coordenação é considerada na avaliação do seu desempenho, complementando a avaliação das competências motoras (Mesquita, 2012).

³ Sistema de monitorização de resultados associado a três dimensões: prestação de contas, responsabilização e avaliação.

c) Competição formal e sistemática em oposição à competição informal e esporádica

O MED prevê ainda a implementação de um quadro competitivo formal, organizado no início da época, com um grau de complexidade evolutivo e concebido de forma a permitir uma participação equitativa e com sucesso. A organização de torneios, com formação de equipas e de toda a atividade que gira em torno da competição, é fundamental para conferir funcionalidade ao modelo.

A formação das equipas tem como critério o estabelecimento de mecanismos promotores da igualdade de oportunidades para participar, nomeadamente pelo premiar da colaboração na aprendizagem e treino no seio de cada equipa. Deste modo, as equipas visam manter não apenas o equilíbrio competitivo, pelo assegurar da heterogeneidade no seio de cada equipa, mas também o desenvolvimento das relações de cooperação e entreajuda. Neste alcance, o sistema de rotatividade permite que todos os praticantes vivenciem as singularidades das diferentes experiências, para além de permitir a manutenção em competição de todos, independentemente dos resultados. O *fair play* é enfatizado durante toda a época, havendo pontuação para este aspeto em separado, ou com impacto na pontuação geral da equipa (Mesquita, 2006).

O valor do *fair-play* na formação pessoal e social dos alunos é claramente convocado por Siedentop et al. (2020, p. 94) quando referem:

“Fair Play has a much broader meaning than just playing by the rules. It also includes respect for others, always participating with the right spirit and attitude, valuing equal opportunity, and behaving responsibly as a teammate and player”.

Como forma de valorizar a competição e controlar o desempenho competitivo, são realizados *registos e estatísticas* individuais e das equipas durante a competição, os quais são posteriormente divulgados publicamente, visando motivar os alunos, auxiliá-los na autoavaliação e inculcá-lhes o espírito de superação e emancipação.

c) O evento culminante como sinónimo da festividade e celebração dos grandes momentos da competição institucionalizada

No final de cada época realiza-se um *evento culminante*, onde os alunos celebram o sucesso num ambiente *festivo*, que marcará o fim da época desportiva e o reconhecimento público das suas conquistas e desempenhos (nos papéis designados) com atribuição de prémios. Como salienta Siedentop (1996, p. 259) *“Every effort is made to make the sport season festive”*, na medida em que se acredita que o espírito de festividade contribuirá favoravelmente para a proliferação de experiências positivas, indutoras do interesse renovado pela prática desportiva.

O calendário competitivo prevê normalmente uma sucessão de torneios adaptada às características e exigências do sistema e conteúdos da competição. No evento culminante, é criado um ambiente similar ao de uma final competitiva, onde os alunos desempenham funções diversificadas (organizador do evento, jornalistas, mascote da equipa, anotador de resultados, jornalistas, etc.), para além dos papéis comumente assumidos nas restantes aulas (ex. árbitro, treinador e praticante). Os alunos estão ativamente envolvidos em tarefas previamente estabelecidas, dependendo, largamente, o êxito do evento da dinâmica das equipas, o que requer o planeamento meticuloso do mesmo por parte do professor e dos alunos.

No evento culminante são atribuídos os prémios às equipas, os quais não se restringem ao desempenho competitivo, uma vez que a obtenção da vitória não é o único objetivo. Aspectos como o *fair-play*, o empenhamento (ou outros do entendimento do professor), a organização etc., são valorizados durante toda a época, sendo preponderantes na pontuação da equipa, nomeadamente no evento culminante (Siedentop et al., 2020). Deste modo, existem prémios de *equipa vencedora do Torneio*, de *equipa mais empenhada*, de *equipa mais colaborativa*, de *equipa com mais fair play* entre outras possibilidades, em função do que os professores querem salientar em cada momento, em cada escola e em cada turma.

Sinopse da investigação realizada sobre o MED: potencialidades e fragilidades

Na última década, o MED tem sido alvo de vários estudos e publicações científicas, entre as quais figuram sete revisões sistemáticas (p.e., Bessa, Hastie, Araújo, & Mesquita, 2019; Evangelio, Sierra-Díaz, Gonzalez-Víllora, & Fernández-Rio, 2018) focadas essencialmente em dois grandes tópicos: (i) o impacto do modelo nas várias dimensões da aprendizagem dos alunos (desenvolvimento das habilidades; consciência tática e competência para jogar; aptidão física; desenvolvimento pessoal e social: atitudes dos alunos e valores); (ii) desenvolvimento de novas estratégias pedagógicas que se moldam à sua arquitetura e funcionalidade, conferindo-lhe maior riqueza pedagógica.

Os estudos empíricos com maior destaque são aqueles que versam o impacto do modelo na aprendizagem dos alunos, particularmente ao nível do domínio das habilidades técnicas, conhecimento e desempenho tático em jogo (Araújo, Mesquita, & Hastie, 2014; Wallhead & O'Sullivan, 2005). A maioria dos estudos desenvolvidos no MED apontam melhorias na execução técnica dos alunos (p.e., Araújo, Mesquita, Hastie, & Pereira, 2015; Hastie, Calderón, Rolim, & Guarino, 2013), sendo que em alguns deles apenas os alunos de menor nível de habilidade apresentam evolução (p.e., Alexander & Luckman, 2001; Pritchard, Hawkins,

Wiegand, & Metzler, 2008). Do mesmo modo, é frequente a investigação evidenciar benefícios mais expressivos em meninas e alunos de nível de habilidade inferior (Farias, Mesquita, & Hastie, 2015; Mesquita, Farias, & Hastie, 2012) no desenvolvimento da capacidade de tomada de decisão e desempenho tático em jogo pelo recurso ao MED (p.e., Araújo et al., 2015; Calderón, Hastie, & Martinez de Ojeda, 2010).

Tal se deve, em grande medida, ao favorecimento frequente no MED dos alunos de nível de habilidade inferior na estruturação das atividades (estas são não raramente criadas e configuradas de modo a estarem apropriadas preferencialmente a estes alunos), o que tem vindo a prejudicar a evolução na aprendizagem de alunos de nível de habilidade superior. Este problema deverá ser atendido na configuração das atividades de aprendizagem e da competição pelo professor, de modo que todos os alunos, independentemente das suas características possuam condições e oportunidades de aprendizagem equitativas.

A investigação tem demonstrando a eficácia do modelo no progresso da aprendizagem dos alunos, mormente ao nível da condição e da aptidão física (Pennington, 2020; Wahl-Alexander & Chomentowski, 2018). O interesse pelo impacto do MED nesta componente, deve-se, em grande medida, ao facto das tarefas de organização despendem um tempo considerável (principalmente nas primeiras aulas quando os alunos não estão familiarizados com o modelo) bem como pela panóplia de funções que os alunos desempenham para além de praticante, (por exemplo, árbitro, estatístico, etc.). A preocupação, por parte do professor, com a salvaguarda de tempo de aprendizagem é essencial no MED, sob pena da evolução (na aprendizagem) ficar comprometida, caso os alunos despendam demasiado tempo a organizar as atividades e a desempenhar funções para além de praticante,

Principais vantagens do MED na formação holística dos alunos

O impacto do MED na formação dos alunos tem sido estudado através de cinco domínios (desenvolvimento das habilidades; consciência tática e competência para jogar; aptidão física; desenvolvimento pessoal e social: atitudes dos alunos e valores) (Hastie, Martinez de Ojeda, & Calderón, 2011; Wallhead & O'Sullivan, 2005), a partir dos quais tem emergido um elevado contributo para o desenvolvimento da investigação futura. Entre os trabalhos científicos publicados apresentam especial destaque os estudos empíricos sobre o impacto do MED no que se referencia às competências pessoais, afetivas e sociais. Esta evidência é patente, não só, nas convicções de professores (Alexander, Taggart, & Thorpe, 1995; Strickwerda-Brown & Taggart, 2001) mas também dos alunos (Bennett & Hastie, 1997) e, ainda, comprovada nos comportamentos dos alunos na aula (Hastie, 1996, 1998). Grant et al. (1992) e Hastie (1998)

advogam que a afiliação e a responsabilidade conferida aos alunos na tomada de decisões têm contribuído para o incremento do entusiasmo durante a prática desportiva.

Num esforço sinóptico, dada a extensa investigação realizada com o MED, é possível apontar as grandes vantagens que lhe são apontadas, as quais se devem em grande medida às valências educativas do modelo associadas às suas características estruturais. São elas:

- (i) A replicação de uma forma autêntica do contexto desportivo federado (épocas desportivas, competição, equipas, etc.) (Hastie & Wallhead, 2016) tem evidenciado ser um facto catalisador da atração dos alunos para a participação ativa, empenhada e comprometida nas aulas de EF;
- (ii) A forte presença da competição e a sua utilidade enquanto ferramenta educativa, tem evidenciado ser crucial no desenvolvimento de competências motoras, pessoais e sociais, porquanto a socialização desportiva ao estar presente estimula o desenvolvimento da capacidade de cooperação, o sentido de solidariedade, a autossuperação, etc. (Farias, Mesquita, & Hastie, 2016);
- (iii) O facto da competição se basear numa estrutura que contempla, simultaneamente, a inclusão e a competitividade permite que os alunos compitam sempre, independentemente de ganharem ou perderem, e que ao longo do tempo o equilíbrio entre equipas oponentes seja garantido. Deste modo, o MED tem vindo a promover nas aulas de EF a diminuição dos fatores de exclusão, proporcionando a oportunidade de participação de todos (Farias, Mesquita, & Hastie, 2017);
- (iv) O papel ativo exigidos a todos os alunos no seu próprio processo de aprendizagem, tanto no seio do “trabalho” em equipa (Bessa et al., 2019) como em todas as atividades desenvolvidas ao longo da aula, tem revelado ser central para o incremento do entusiasmo e da motivação para a prática desportiva (p.e., Chu & Zhang, 2018; Cuevas, García-López, & Serra-Olivares, 2016); e, não menos importante, para o desenvolvimento de valores fundamentais na formação pessoal e social dos alunos (empatia, solidariedade, espírito de entreajuda, *fair-play*, etc. (p.e., Evangelio et al., 2018; Farias, Segovia, Valério, & Mesquita, 2021).

Potenciais “perigos” se o MED não for bem aplicado

Os potenciais “perigos”, que se podem tornar em fragilidades apontadas ao MED, estão frequentemente associados a uma deficiente aplicação das suas características. De facto, este modelo ao proporcionar autonomia aos alunos exige também níveis elevados de

responsabilização dos alunos no desempenho das funções e tarefas correlatas. Neste sentido, é necessário que os professores realizem uma supervisão atenta, intervindo sempre que necessário com indicações precisas e específicas; caso contrário corre-se o risco de se verificarem comportamentos desviantes, tanto ao nível disciplinar como ao nível da alteração dos valores (p.e., valorização excessiva do resultado competitivo) (Mowling, Brock, & Hastie, 2006).

Entre os aspetos que podem constituir “\” na aplicação do MED, e que devem, por isso, ser acautelados pelo recurso a estratégias pedagógicas, é importante salientar os seguintes:

a) *Necessidade do recurso a sistemas de accountability para o professor e os alunos terem uma monitorização mais rigorosa da prática.*

O elevado envolvimento cognitivo (e emocional) dos alunos no “trabalho” no seio das equipas e na competição pode resvalar para uma preocupação diminuída com a própria aprendizagem (por exemplo, não sendo dada atenção ao modo como realizam as tarefas de aprendizagem e ao resultado que obtêm em relação ao objetivo proposto). O professor deve utilizar formas de monitorização do envolvimento e desempenho dos alunos (isto é., sistemas de *accountability*), de forma que estes mantenham o foco, pois só assim é possível conferir autonomia sem colocar em causa a concretização dos objetivos de ensino e de aprendizagem.

De facto, conceder espaço de autonomia aos alunos requer uma elevada responsabilização dos mesmos, sob pena, das tarefas de aprendizagem resvalarem para algo desprovido de significado, ausente dos propósitos que as sustentam. Os sistemas de *accountability* ao explicitarem pormenorizadamente os propósitos das tarefas e os procedimentos na sua organização e desenvolvimento, induzem nos alunos maior responsabilização e, concomitantemente, uma intensificação do comprometimento pessoal e da autonomia decisional. Para almejar tais intentos devem ser precisos e exigentes, em relação aos propósitos e conteúdos de aprendizagem, e flexíveis, no sentido de orientarem os alunos mais por princípios do que por procedimentos, mais pela criatividade do que pela replicação (Mesquita, 2009).

Em conformidade, a operacionalização do MED requer, sem sombra de dúvida, a aplicação de sistemas de *accountability* precisos e robustos, sustentáculo da aprendizagem autónoma e substantiva, exigindo a inclusão dos seguintes aspetos (Mesquita, 2009):

- (i) explicitação das componentes críticas de aprendizagem na apresentação das tarefas;
- (ii) indicação do agente de controlo e da regulação da tarefa (indicação concreta de quem entre os alunos tem a função de monitorizar o desempenho da equipa em cada tarefa de aprendizagem);
- (iii) determinação de indicadores de regulação da tarefa (forma de realização e marcadores de sucesso, no interior de cada tarefa) que ajudam os alunos a perceber se estão a realizar o pretendido no “caminho certo” e, conseqüentemente, para que sejam realizados ajustamentos, sempre que necessário;
- (iv) indicação do tipo de exigência na tarefa (indicação de critérios de êxito em cada tarefa, podendo ser tanto qualitativos como quantitativos ou, mesmo, ambos, dependendo da fase de aprendizagem em que se encontram os alunos);
- (v) (re)focalização da atenção do(s) aluno(s) na atividade. O professor deverá fazer uma supervisão constante do modo como as atividades estão a ser desenvolvidas pelos alunos, prestando atenção particular ao envolvimento de cada um deles para atuar de imediato sempre que os alunos estão “ausentes” ou pouco envolvidos.

Assim, importa sublinhar que o recurso a sistemas de *accountability* é fundamental em modelos de ensino menos explícitos e menos formais, como é o caso do MED, na medida em que os alunos ao terem mais liberdade na gestão e realização das tarefas de aprendizagem, logo maior autonomia, a responsabilização dos mesmos tem de ser aumentada para que se mantenham as condições (e as oportunidades) de prática (Mesquita, 2012).

b) Necessidade de se acautelar o “perigo” dos objetivos sociais se sobreporem aos de aprendizagem

A dinâmica relacional estabelecida no seio do “trabalho” em pequenos grupos (as referidas equipas no MED), promotora da aprendizagem cooperativa, cria condições para os alunos acederem a patamares de análise e reflexão mais ricos e, concomitantemente, a decisões mais elaboradas. Contudo, no MED, a tão apregoada aprendizagem cooperativa necessita de ser cautelosamente aplicada, uma vez que ao colocar-se o enfoque nas formas de cooperação e de interação social pode subestimar-se o valor substantivo da prática motora. Ou seja, o “perigo” dos propósitos das atividades em grupo serem um fim, em si mesmo, pode colocar os objetivos de aprendizagem em segundo plano, constituindo algo que o professor deve acautelar; caso contrário os objetivos da EF na formação dos alunos são negligenciados.

Nunca é demais lembrar que a busca de rendimento desportivo-motor (entendido em sentido lato e não referenciado ao alto rendimento), deverá ser o fator mobilizador das estratégias pedagógicas a utilizar no desenvolvimento de competências na aula de EF, porquanto esta é a razão maior da sua existência no currículo educativo da escola. Este posicionamento, não pretende renegar a importância da convivência nos grupos de exercício lúdica, como fator de reforço dos comportamentos educativos e socialmente relevantes (Bento, 1999) mas, tão só, relembrar o seu papel mediador no MED.

c) O necessário ajustamento das tarefas de aprendizagem ao nível de cada aluno

O “trabalho” em grupo mostra-se ainda algo conflituoso, nomeadamente perante alunos com características distintas (ex. diferentes níveis de habilidade e sexo). Ou seja, o MED, até pelas razões que estiveram na sua génese e que se respaldam nas preocupações com a inclusão, pode, quando não acautelado, ser curricularmente formatado para os alunos de nível de habilidade inferior ou para as meninas, o que significa que os outros alunos são “utilizados” quase exclusivamente para ajudar os colegas a melhorar. De facto, os alunos de nível de habilidade inferior podem evoluir substancialmente mais na aprendizagem em relação aos melhores (Mesquita et al., 2012; Mesquita, Graça, Gomes, & Cruz, 2005); contudo, como sustenta o MED, as condições de prática devem proporcionar a todos, e não só a alguns, oportunidades substantivas de aprendizagem.

Este aspeto merece particular atenção, devendo a investigação centrar-se nas dinâmicas de “trabalho” operantes no seio dos grupos/equipas, de modo que a aprendizagem seja oportunizada para todos e não só para determinado grupo de alunos. A compreensão e interpretação dos fenómenos presentes nas atividades desenvolvidas pelos grupos (isto é, saber o que se está a passar e identificar as interações que revelam ser mais positivas e produtivas para a aprendizagem e para o desenvolvimento de comportamentos pessoais e sociais relevantes), assume particular atenção na atual agenda da investigação centrada neste modelo (Mesquita, 2012).

Em conformidade, o dilema de desenhar currículos orientados para os mais ou menos dotados, na impossibilidade de se abranger todos quando o currículo experienciado é idêntico para toda a turma, deve ser ultrapassado equacionando-se a possibilidade de se estabelecer sub-equipas (com níveis de prática distintos) dentro de cada equipa, e, deste modo, possibilitar a todos condições de evolução consentâneas com as suas capacidades. Neste âmbito, os resultados competitivos das sub-equipas são considerados para a classificação final da equipa;

ademiais, a mobilidade dos praticantes entre as sub-equipas tem de ser considerada, no sentido de se atender às diferenças individuais do ritmo de aprendizagem (Mesquita, 2012).

d) O necessário acautelamento do tempo de aplicação das unidades temáticas (época desportiva)

Mais tempo de prática nem sempre significa melhor aprendizagem. Todavia, a elevada complexidade inerente à organização das atividades no MED exige que se controle minuciosamente o tempo efetivo destinado à prática motora, sob pena de constituir, em si mesmo, o fator mais limitativo da ocorrência de progressos na aprendizagem (Hastie et al., 2011; Wallhead & O'Sullivan, 2005). Apesar dos alunos despenderem todo o tempo útil (de aula) para realizarem tarefas de aprendizagem e competição na maior parte das aulas, nas primeiras e quando há competição, o tempo gasto na organização das atividades (isto é, a definição dos papéis dos alunos, o estabelecimento da estrutura e quadro competitivo, a organização das equipas, etc.) é maior, o que se pode refletir negativamente na aprendizagem.

Neste alcance, unidades didáticas (i.e., época desportiva no caso do MED) com um número inferior a vinte aulas evidenciam ser expressamente desajustadas, para se intentar a criação de condições favoráveis para a ocorrência de aprendizagem (Mesquita et al., 2005), sendo outorgada a necessidade de um mínimo de 20 aulas. Mais se acrescenta da premência em se estender a aplicação do MED a várias unidades didáticas consecutivas, com benefícios óbvios nas dinâmicas do sistema social e instrucional operantes nos grupos de “trabalho” (equipas) e, concomitantemente, na aprendizagem (Siedentop, 1988).

e) A necessidade de asseverar o domínio, por parte do professor, do conteúdo de ensino e das competências de gestão

Se por um lado a participação sistemática nas mesmas equipas ao longo da época mostra ser essencial para o incremento da motivação e empenhamento dos alunos nas tarefas desenvolvidas no seio de cada equipa, reduzidas competências de liderança pelos alunos que desempenham a função de capitão, pode ser problemático. A este aspeto associa-se, sem dúvida, pela parte do professor, a necessidade de possuir um forte domínio do conteúdo e uma elevada capacidade de gestão, de modo a ser capaz de preparar os alunos adequadamente para o “trabalho” em equipa e, sobretudo, aquele que desempenha a função de capitão, tanto no tocante à matéria de ensino como à liderança da equipa. Caso tal não se verifique, os alunos ficarão sem apoio e a aula poderá ser transformada num “recreio” (organizada e supervisionado) bem organizado, pelo facto de o modelo assentar num sistema de organização descentralizado e

complexo, o que gera maiores dificuldades na gestão dos espaços, dos grupos, das competições, dos resultados e dos papéis (Mesquita & Graça, 2009).

Assim, na implementação do MED há que acautelar particularmente a forma como é realizada a “entrega” de poder do professor aos alunos que exercem a função de capitão, mormente na liderança do “trabalho” em equipa, durante a prática, tanto no seio das tarefas de aprendizagem como na competição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Atualmente, as ACA evidenciam ser mais apropriadas ao projeto educativo desenhado para os alunos porquanto a sociedade reclama à escola a formação de alunos autónomos, responsáveis e comprometidos preparados para serem capazes de responder cabalmente aos desafios e obstáculos, do dia-a-dia, transformando-os em oportunidades. Não obstante, devem-se evitar perspetivas fundamentalistas em que os professores, independentemente dos problemas que a prática lhes coloca, utilizam as mesmas abordagens e os mesmos modelos. Pelo contrário, a ajustabilidade dos modelos e estratégias de ensino depende fortemente de variáveis de ensino e de aprendizagem que é necessário atender no momento da sua escolha.

Em conformidade, o recurso a estratégias de ensino mais explícitas, formais e diretivas (que se afiliam a modelos de ensino mais centrados no professor) deve ser equacionado, sempre que os alunos revelam incapacidade ou dificuldade para encontrarem “boas soluções”, sob pena de estagnarem ou prejudicarem a sua aprendizagem. Deste modo, o professor não deve alhear-se de ajudar os alunos a realizar uma tarefa que não conseguem completar sozinhos; pelo contrário, deve dar-lhes o tipo de apoio necessário que a situação em questão requer (p.e., ser mais explícito ou mais implícito) de modo a atingirem o estado de “prontidão para a aprendizagem” necessário para completarem as tarefas com sucesso.

O recurso a estas estratégias de *scaffolding* (Farias, Hastie, & Mesquita, 2018; Smit, Eerde, & Bakker, 2013), onde é conferido mais suporte direto aos alunos quando estão “perdidos” e mais “graus de liberdade” quando se encontram na “rota de aprendizagem”, é essencial para otimizar o processo de aprendizagem dos alunos. Por isso, mesmo nas ACA, o recurso a estratégias de ensino explícitas deve acontecer em momento críticos, os quais colocam problemas que os alunos não conseguem interpretar nem resolver, para que não exista “bloqueio” no processo de aprendizagem e seja conferida a ajuda necessária ao aluno para e manter focado e empenhado no seu próprio processo de aprendizagem.

A assunção por parte dos professores de que “*mais do que antagonizar importa complementar*”, as valências dos diferentes modelos de ensino, constitui uma chamada de atenção para a não ostracização do MID, como se fosse um modelo que é contra a educação. Deste modo, urge compreender a mais-valia do MID, ou estratégias de ensino correlatas a este modelo, em função das fases de aprendizagem em que se encontram os alunos, as suas faixas etárias, bem como a natureza dos conteúdos de ensino.

No tocante à investigação sobre o MED, não obstante os resultados favoráveis encontrados pela investigação nos aspetos relacionados com o desenvolvimento pessoal e social, existe algumas evidências de “perigos” associados a uma autonomia exagerada conferida aos praticantes, quando não regulada pelo professor, resultando num risco acrescido de incorrerem comportamentos desviantes (quer do ponto de vista disciplinar quer no tocante à aprendizagem). Em adição, a orientação das atividades excessivamente para o resultado, poderá, igualmente, contribuir para um enviesamento dos fins que se pretendem alcançar (Metzler & Colquitt, 2021).

Por fim, torna-se necessário alertar para o perigo do protagonismo conferido aos modelos de ensino poder erroneamente transformar as aprendizagens em meios e os modelos em objetivos a alcançar; tal significa que, neste caso, a estruturação curricular é desenhada em função dos modelos de ensino a abordar e não dos conteúdos. Desta feita, é crucial reter que são os modelos de ensino que devem estar ao serviço da aprendizagem, assegurando-se que os conteúdos específicos da EF continuam a ocupar a centralidade na estruturação curricular desta disciplina escolar e, conseqüentemente, nas agendas do professor e dos alunos.

REFERÊNCIAS

- Alexander, K., & Luckman, J. (2001). Australian teachers' perceptions and uses of the sport education curriculum model. *European Physical Education Review*, 7(3), 243-267. doi:10.1177/1356336X010073002
- Alexander, K., Taggart, A., & Thorpe, S. (1995). Government and school contexts for the development of sport education in Australian schools. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 42(4), 4-5.
- Araújo, R., Mesquita, I., & Hastie, P. (2014). Review of the status of learning in research on sport education: Future research and practice. *Journal of Sports Science and Medicine*, 13(4), 846-858.
- Araújo, R., Mesquita, I., Hastie, P., & Pereira, C. (2015). Students' game performance improvements during a hybrid sport education–step-game-approach volleyball unit. *European Physical Education Review*, 22(2), 185-200. doi:10.1177/1356336X15597927
- Bennett, G., & Hastie, P. A. (1997). A sport education curriculum model for a collegiate physical activity course. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68, 39-44.
- Bento, J. (1999). Contexto e perspectivas. In J. O. Bento, R. Garcia, & A. Graça (Eds.), *Contextos da Pedagogia do Desporto* (pp. 19-112). Lisboa: Livros Horizonte.
- Bessa, C., Hastie, P., Araújo, R., & Mesquita, I. (2019). What do we know about the development of personal and social skills within the Sport Education Model: A systematic review. *Journal of Sports Science and Medicine*, 18(4), 812-829.
- Brooker, R., Kirk, D., Braiukam, S., & Bransgrove, A. (2000). Implementing a game sense approach to teaching junior high school basketball in a naturalistic setting. *European Physical Education Review*, 6(1), 7-25. doi:10.1177/1356336X000061003
- Calderón, A., Hastie, P., & Martínez de Ojeda, D. (2010). Aprendiendo a enseñar mediante el Modelo de Educación Deportiva. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 5(15), 169-180. doi:10.12800/ccd.v5i15.103
- Chu, T. L., & Zhang, T. (2018). Motivational processes in Sport Education programs among high school students: A systematic review. *European Physical Education Review*, 24(3), 372-394. doi:10.1177/1356336x17751231

- Cuevas, R., García-López, L. M., & Serra-Olivares, J. (2016). Sport Education Model and self-determination theory: An intervention in secondary school children. *Kinesiology*, 48(1), 30-38. doi:10.26582/k.48.1.15
- Ennis, C. (2014). What goes around comes around ... or does it? Disrupting the cycle of traditional, sport-based physical education. *Kinesiology Review*, 3(1), 63-70. doi:10.1123/kr.2014-0039
- Evangelio, C., Sierra-Díaz, J., Gonzalez-Villora, S., & Fernández-Rio, J. (2018). The sport education model in elementary and secondary education: A systematic review. *Movimento*, 24(3), 931-946. doi:10.22456/1982-8918.81689
- Farias, C., Hastie, P., & Mesquita, I. (2018). Scaffolding student-coaches' instructional leadership toward student-centred peer interactions: A yearlong action-research intervention in sport education. *European Physical Education Review*, 24(3), 269-291. doi:10.1177/1356336X16687303
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2015). Game Performance and Understanding within a Hybrid Sport Education Season. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(3), 363-383. doi:10.1123/jtpe.2013-0149
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2016). The Sport Education Model: Research update and future avenues for practice and investigation. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 73-96. doi:10.5628/rpcd.16.01.73
- Farias, C., Mesquita, I., & Hastie, P. (2017). Towards a more equitable and inclusive learning environment in Sport Education: results of an action research-based intervention. *Sport, Education & Society*, 22(4), 460-476. doi:10.1080/13573322.2015.1040752
- Farias, C., Segovia, Y., Valério, C., & Mesquita, I. (2021). Does Sport Education promote equitable game-play participation? Effects of learning context and students' sex and skill-level. *European Physical Education Review*, 28(1), 20-39. doi:10.1177/1356336X211013832
- Graça, A., & Mesquita, I. (2006). Ensino do Desporto. In G. Tani, J. O. Bento, & R. D. d. S. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 207-218). Rio de Janeiro: Guanabara koogan.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2009). Modelos de Ensino dos Jogos Desportivos. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 131-163). Lisboa: FMH.
- Grant, B. C., Tredinnick, P., & Hodge, K. P. (1992). Sport education in physical education. *New Zealand Journal of Health & Physical Education & Recreation*, 25(3), 3-6.

- Gréhaigne, J., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47, 490-505.
doi:10.1080/00336297.1995.10484171
- Hastie, P. (1996). Research on sport education: current findings and future possibilities. In R. Naul (Ed.), *International Council of Sport Science and Physical Education (ICSSPE), Physical activity and active lifestyle of children and youth*, Schorndorf, Verlag Karl Hofmann, 1998, p.147-151. Federal Republic of Germany.
- Hastie, P. (1998). Applied benefits of the sport education model. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 69(4), 24-27.
doi:10.1080/07303084.1998.10605530
- 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), 336-344.
doi:10.1080/02701367.2013.812001
- Hastie, P., Martínez de Ojeda, D., & Calderón, A. (2011). A review of research on Sport Education: 2004 to the present. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 16(2), 103-132. doi:10.1080/17408989.2010.535202
- Hastie, P., & Mesquita, I. (2016). Sport-based physical education. In C. Ennis (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies*. London, UK: Routledge.
- Hastie, P., & Wallhead, T. (2016). Models-based practice in physical education: The case for sport education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(4), 390-399.
doi:10.1123/jtpe.2016-0092
- Jones, D. L., & Ward, P. (1998). Changing the face of secondary physical education through sport education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 69, 40-43.
- Kirk, D. (2010). *Physical Education Futures*. Oxon: Routledge.
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching Games for Understanding and Situated Learning: Re-thinking the Bunker-Thorp model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192. doi:10.1123/jtpe.21.2.177
- Mesquita, I. (2004). Refundar a cooperação escola-clubes no desporto de crianças e jovens. In A. Gaia, A. Marques, & G. Tani (Eds.), *Desportos para crianças e jovens: Razões e finalidades* (pp. 143-169). Porto Alegre: UFRGS Editora.
- Mesquita, I. (2006). Ensinar bem para aprender melhor o jogo de Voleibol. In G. Tani, J. Bento, & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do Desporto*. Rio de Janeiro: Guanabara: Koogan.

- Mesquita, I. (2009). *Modelo de Abordagem Progressiva ao jogo no ensino e treino do Voleibol*. (Provas de Agregação no ramo de conhecimento em Ciência do Desporto). FADEUP, Porto.
- Mesquita, I. (2012). Fundar o lugar do Desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão*. Belo Horizonte: Casa da Educação Física.
- Mesquita, I. (2013). Perspetiva construtivista da aprendizagem no ensino do jogo. In J. Nascimento, V. Ramos, & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: Formação e investigação* (pp. 103-132). Florianópolis: Coleção Temas Movimento.
- Mesquita, I., Farias, C., & Hastie, P. (2012). The impact of a hybrid Sport Education-Invasion Games Competence Model soccer unit on students' decision making, skill execution and overall game performance. *European Physical Education Review*, 18(2), 205-219. doi:10.1177/1356336x12440027
- Mesquita, I., & Graça, A. (2009). Modelos Instrucionais no Ensino do Desporto. In A. Rosado & I. Mesquita (Eds.), *Pedagogia do Desporto* (pp. 39-68). Lisboa: Edições FMH-UTL.
- Mesquita, I., Graça, A., Gomes, A. R., & Cruz, C. (2005). Examining the Impact of a Step Game Approach to Teaching Volleyball on Student Tactical Decision Making and Skill Execution During Game Play. *Journal of Human Movement Studies*, 48(6), 469-492.
- Metzler, M., & Colquitt, G. (2021). *Instructional models for physical education (4th Edition)*. New York: Routledge.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (1st online edition).
- Mowling, C., Brock, S., & Hastie, P. (2006). Fourth grade students' drawing interpretations of a sport education soccer unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25(1), 9-35. doi:10.1123/jtpe.25.1.9
- Penney, D., Clarke, G., Quill, M., & Kinchin, G. D. (2005). *Sport Education in Physical Education: Research Based Practice*. London: Routledge.
- Pennington, C. (2020). Models based instruction: the Sport Education curriculum model and accruing physical activity. 3, 1-10. doi:10.23977/curtm.2020.030101
- Philpot, R., Smith, W., & Ovens, A. (2019). PETE Critical pedagogies for a new millenium. *Movimento*, 25, 25064. doi:10.22456/1982-8918.95142
- Pritchard, T., Hawkins, A., Wiegand, R., & Metzler, J. (2008). Effects of two instructional approaches on skill development, knowledge, and game performance. *Measurement in*

- Physical Education and Exercise Science*, 12(4), 219-236.
doi:10.1080/10913670802349774
- Rink, J. (2001). Investigating the assumptions of pedagogy. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(2), 112-128. doi:10.1123/jtpe.20.2.112
- Rosenshine, B., & Stevens, R. (1986). Teaching Functions. In C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 376-391). New York Macmillan.
- Siedentop, D. (1982). *Movement and sport education: current reflections and future images*. Paper presented at the Commonwealth and International Conference on Sport, Physical Education, Recreation and Dance, Brisbane, Australia.
- Siedentop, D. (1988). *An ecological model for understanding teaching/learning in Physical Education*. Paper presented at the 1988 Seoul Olympic Scientific Congress, Seoul.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1996). Physical Education and educational reform: The case of Sport Education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student Learning in Physical Education: Applying Research to Enhance Instruction* (pp. 247-267). Champaign: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & van der Mars, H. (2020). *Complete guide to Sport Education (3rd ed.)*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D., Mand, C., & Taggart, A. (1986). *Physical Education: Teaching and curriculum strategies for grades 5-12*. Palo Alto: Mayfield Publishing Company.
- Smit, J., Eerde, D., & Bakker, A. (2013). A conceptualisation of whole-class scaffolding. *British Educational Research Journal*, 39(5), 817-834. doi:10.1002/berj.3007
- Strickwerda-Brown, J., & Taggart, A. (2001). No longer voiceless and exhausted: Sport education and the primary generalist teacher. *ACHPER Healthy Lifestyles Journal*, 48(3-4), 14-17.
- Wahl-Alexander, Z., & Chomentowski, P. (2018). Impact of a university physical conditioning sport education season on students' fitness levels. *Health Education Journal*, 77(7), 828-836. doi:10.1177/0017896918776340
- Wallhead, T., & O'Sullivan, M. (2005). Sport Education: Physical education for the new millenium? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(2), 181-210.
doi:10.1080/17408980500105098