

A PERSPETIVA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DE DESENVOLVIMENTO DA RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL

Fernando Santos¹, Nuno Corte-Real¹, Leonor Regueiras², Cláudia Dias¹, António Fonseca¹

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, Portugal

² Instituto Nun'Alvres, Santo Tirso, Portugal

Autor de correspondência: Fernando Santos; Faculdade de Desporto da Universidade do Porto; Rua Dr. Plácido Costa 91 – 4200-450 Porto; Tel. 914 362 337; fernando.sfsantos@hotmail.com

Os autores do artigo declaram que não existem conflitos de interesses.

Resumo

Um dos objetivos da Educação Física é ensinar valores e competências essenciais à vida em sociedade. Neste âmbito, os professores de Educação Física desempenham um papel fundamental através da implementação de modelos pedagógicos coerentes com este objetivo. O modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social tem sido utilizado neste domínio, com o intuito de aumentar os índices de responsabilidade de crianças e jovens. Todavia, a generalidade das investigações têm sido desenvolvidas com jovens em risco de exclusão social e com o objetivo de compreender a eficácia deste modelo. O presente estudo de investigação-ação teve como objetivo analisar, na perspetiva de um professor de Educação Física, as estratégias utilizadas para implementar o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social numa turma constituída por alunos considerados pela comunidade escolar de mérito académico e comportamento exemplar. Os participantes neste estudo foram 20 crianças com 9 e 10 anos de idade inseridas numa escola pública do norte de Portugal e um professor de Educação Física. Os dados foram recolhidos através de reflexões escritas realizadas pelo professor responsável por implementar o programa. Recorreu-se a uma análise temática indutiva para interpretar os dados provenientes das reflexões. Os resultados apontam para a importância de articular objetivos e estratégias com pais e professores de outras disciplinas, aumentando as possibilidades de transferir a responsabilidade para outros domínios da vida. Torna-se necessário sensibilizar a comunidade escolar para as características deste modelo, de modo a que outros agentes educativos possam desenvolver intervenções com esta natureza. Futuros estudos devem recorrer à investigação-ação para interpretar os problemas vivenciados por professores e treinadores na aplicação deste modelo, utilizando para isso múltiplos métodos como análise documental, entrevistas aos alunos e pais.

Palavras-chave: desenvolvimento positivo dos jovens, responsabilidade pessoal e social, educação física, investigação-ação

Abstract

Physical Education aims to develop values and skills needed to live in community. In this measure, physical education teachers have an important role to play by implementing pedagogical models coherent with this objective. The teaching personal and social responsibility models has been used in this domain to increase youth's personal and social responsibility. However, most studies have been conducted with youth at risk and were designed to assess this model's efficacy. This action-research study aimed to analyze, from a physical education teacher's perspective, the strategies used to implement the teaching personal and social responsibility model with outstanding students that had academic success and exemplary behavior. The participants were 20 children with 9 and 10 years of age from a public school in the north of Portugal and one physical education teacher. The data was collected by means of written reflections conducted by the teacher responsible for implementing the program. An inductive thematic analysis was conducted to analyze the data that emerged from the written reflections. The findings of this study point to the need of aligning strategies and goals with parents and teachers from other areas so transference to other life domains can become more tangible. It is necessary to share the components of this model with the school community so other educational agents can conduct such interventions. Future action-research studies should analyze the problems experienced by teachers and coaches while implementing this model using multiple methods like documental analysis, interviews with students and parents.

Keywords: *positive youth development, personal and social responsibility, physical education and action-research*



INTRODUÇÃO

A Educação Física (EF) adquire um papel abrangente, pois visa dotar crianças e jovens de competências motoras essenciais ao seu desenvolvimento, incentivar a prática desportiva autónoma, mas também ensinar a responsabilidade pessoal e social (Hellison, 2003). Os professores de EF são responsáveis por implementar programas de intervenção e desenvolver estratégias pedagógicas que permitam alcançar estes objetivos, como por exemplo com programas sustentados no desenvolvimento positivo dos jovens (DPJ) (Jung & Wright, 2012), que se centram nas qualidades de crianças e jovens, de modo a promover uma inserção positiva na sociedade (Corte-Real, Dias, Regueiras, & Fonseca, 2016). O DPJ através do desporto é uma abordagem que procura utilizar modelos pedagógicos e programas de intervenção com o objetivo de promover a aquisição de valores e competências para a vida como a autonomia, liderança e o respeito pelos outros através de um clima centrado nas qualidades de crianças e jovens que carecem de experiências desportivas positivas (Hellison, 2003).

Com base nos objetivos associados ao DPJ, têm sido conceptualizados diversos modelos pedagógicos como o modelo de Educação Desportiva e o modelo de Desenvolvimento da Respon-

sabilidade Pessoal e Social (DRPS), com o objetivo de diminuir a distância entre as aprendizagens esperadas e as aprendizagens efetivas das crianças (Santos, Corte-Real, Regueiras, Dias, & Fonseca, 2016). Este último modelo baseia-se no trabalho de Hellison nos Estados Unidos com jovens em risco de exclusão social e integra um conjunto de competências que devem ser adquiridas através da EF: respeito pelos outros (nível I); participação e esforço (nível II); autonomia (nível III); liderança (nível IV); transferência (nível V) (Martinek & Hellison, 2009). As sessões de EF adquirem a seguinte estrutura: conversa inicial; reuniões de grupo; prática; reflexão final (Hellison, 2003).

Esta abordagem explícita ao ensino da responsabilidade através da EF tem gerado resultados positivos (Walsh, Ozaeta, & Wright, 2010), tendo diversos investigadores analisado a implementação do modelo de DRPS no âmbito de comunidades desfavorecidas, em atividades curriculares e extracurriculares (Corte-Real et al., 2016). Esta tendência da investigação levanta uma questão: Quais os desafios de implementar o modelo de DRPS em meios favorecidos? Torna-se importante compreender a intervenção do professor de EF em ambientes favorecidos, aquando da integração do modelo de DRPS no currículo escolar, sendo que tem sido apontada a importância de promover a responsabilidade de todas as crianças e jovens (Martinek & Hellison, 2009). Outro argumento que tem sido levantado prende-se com a necessidade de construir programas de intervenção o mais precocemente possível, ou seja, destinados a crianças. Deste modo, este estudo teve como objetivo analisar, na perspetiva de um professor de Educação Física, as estratégias utilizadas para implementar o modelo de DRPS numa turma constituída por alunos considerados pela comunidade escolar de mérito académico e comportamento exemplar.



MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

Participantes

Os participantes neste estudo foram 20 alunos com 9 e 10 anos de idade do 4.º ano de escolaridade inseridos numa escola pública do norte de Portugal, sendo 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. Os alunos envolvidos no programa de intervenção eram considerados alunos de excelência pela comunidade escolar pelo mérito académico e comportamento exemplar. Esta descrição foi desenvolvida através de um processo de reflexão com a coordenadora da escola e professora responsável pela turma. O professor de Educação Física encarregado pela intervenção tinha 4 anos de experiência no domínio da implementação do modelo de DRPS.

Programa de intervenção “Educação com o Desporto”

O programa de intervenção denominado “Educação com o Desporto” foi desenvolvido de Setembro de 2015 a Junho de 2016 durante 69 sessões de Educação Física que tinham a duração de 60 minutos cada uma. As sessões decorriam duas vezes por semana no horário não letivo das 15:00

às 16:30. As modalidades abordadas foram as seguintes: ‘bola suíça’, ‘multifutebol’, ‘raquetes de futebol’, dança, futebol, atletismo, basquetebol e andebol. Havia reuniões periódicas com especialistas nesta temática, com o objetivo de refletir sobre a natureza dos problemas vividos pelo professor de Educação Física no âmbito da implementação do modelo de DRPS e identificar possíveis soluções.

Recolha de dados

Os dados foram recolhidos ao longo de um ano letivo através das reflexões escritas realizadas pelo professor responsável pela intervenção. O diário reflexivo (DR) desenvolvido incluía todas as reflexões escritas associadas à aplicação do modelo de DRPS. As reflexões foram organizadas em função da seguinte estrutura: i) descrição do contexto (e.g., comportamentos de responsabilidade evidenciados pelos alunos); ii) natureza dos problemas emergentes (e.g., dificuldade em assumir funções de liderança) e eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas (e.g., importância de atribuir responsabilidades aos alunos durante a sessão); iii) organização da próxima sessão ao nível dos objetivos de responsabilidade e estratégias (e.g., necessidade de avançar para o próximo nível de responsabilidade) (Silverman, 2000).

Procedimentos

Numa fase inicial, o professor de Educação Física familiarizou-se com os dados, analisando o material em múltiplas ocasiões. Posteriormente, as unidades de registo foram organizadas em categorias (e.g., autonomia) e subcategorias (e.g., possibilidade de escolha) (Silverman, 2000). Estas decisões foram tomadas através de um processo de reflexão com especialistas em investigação qualitativa no domínio do DPJ através do desporto, sendo que obtiveram-se 10 categorias e subcategorias: ‘respeito pelos outros e esforço’; ‘tendência geral da turma’; ‘oficinas de trabalho’; ‘autonomia’; ‘possibilidade de escolha’; ‘liderança’; ‘funções de liderança’; ‘transferência’; ‘atividades entre escolas’; ‘articulação com pais e professores’.

RESULTADOS

Nível I e II – Respeito pelos outros e esforço

As primeiras sessões tinham como objetivo determinar a competência motora dos alunos, mas também os seus índices de responsabilidade pessoal e social, sendo evidente o facto da tendência geral da turma apontar para um domínio dos níveis mais básicos do modelo de DRPS:

Constata-se que os alunos são capazes de respeitar os sentimentos dos outros e resolver conflitos quando surgem. Quando alguém decide intervir todos ouvem, não existem situações de desrespeito e as diferenças de opinião são resolvidas através do diálogo. Torna-se também

interessante verificar que participam ativamente nas atividades, encontrando-se intrinsecamente motivados para a sessão. O clima vivenciado é de entusiasmo e respeito. (DR, setembro)

Apesar dos alunos não apresentarem carências associadas aos níveis mais básicos do modelo, foram desenvolvidas estratégias de responsabilidade que visavam facilitar a passagem para objetivos mais complexos como a criação de ‘oficinas de trabalho’ que possibilitavam a reflexão e a partilha de opiniões. Esta decisão foi tomada em função dos avanços e recuos que caracterizam o modelo de DRPS e com o objetivo de preparar os alunos para o desenvolvimento da autonomia e liderança: “Decidimos, eu em negociação com os alunos, que seria importante definir regras para que pudéssemos continuar a interagir de forma positiva. Assim, foram construídas diversas oficinas de trabalho para discutir temas e identificar soluções” (DR, outubro). Estes momentos de debate foram utilizados continuamente ao longo do ano letivo e revelaram-se contextos úteis para levantar e desconstruir preconceitos, partilhar perspetivas e desenvolver competências de comunicação (e.g., não interromper os outros, aceitar diferentes opiniões):

Um dos temas debatidos tinha ver com a seguinte questão: ‘Será que devemos trabalhar em equipas com rapazes e raparigas e respeitar todos?’ Os alunos deviam reunir em grupos e apresentar argumentos contra esta posição e/ou a favor. A minha intervenção teve como objetivo facultar-lhes pistas acerca da possibilidade de todos poderem trabalhar em conjunto independentemente do sexo. Este processo é essencial. (DR, novembro).



Nível III – Autonomia

Em função da tendência geral da turma, foram desenvolvidas estratégias de responsabilidade com o objetivo de desenvolver a autonomia. O professor proporcionou aos alunos contextos em que pudessem ter possibilidade de escolha e sentir as consequências das suas decisões. Um desses contextos foi a criação de diversos jogos desportivos coletivos denominados ‘bola suíça’, ‘multi-futebol’ e ‘raquetes de futebol’ em que os alunos construía as regras à medida que a atividade se desenrolava, sendo que a estrutura inicial implicava apenas a existência de duas balizas e duas equipas. O papel do professor foi orientar os alunos para possíveis soluções:

É interessante verificar como o jogo coletivo ‘raquetes de futebol’ muda, sendo que cada decisão tem que ser acordada por todos e os alunos sentem as consequências dessas decisões. Procuo facilitar estas vivências de sucesso e insucesso que têm sido importantes para melhorar a tomada de decisão. Demora tempo? Sim, mas é tempo ganho! (DR, janeiro).

Os jogos coletivos têm um potencial importante, pois têm implícito a necessidade de tomar decisões, aceitar as suas consequências e partilhar esses momentos com os outros agentes en-

volvidos como colegas e adversários: “Exemplo disso é o jogo designado ‘bola suíça’ semelhante ao ‘kin-ball’ que os alunos estão a construir neste momento. Aliás, qualquer jogo coletivo pode servir este propósito caso seja orientado deste modo.” (DR, fevereiro). Outro contexto utilizado para promover a autonomia foi a atribuição de papéis aos alunos que implicassem escolhas no âmbito das sessões de EF. A preparação de um sarau de dança em que os alunos decidiam a coreografia constituiu um desses momentos: “Temos que preparar um sarau para a festa de final de ano. Hoje reunimos para aceitar sugestões de todos e ensaiar. Foram agendadas reuniões com os alunos comigo e sem a minha presença para preparar as próximas sessões.” (DR, abril). Neste domínio, os alunos foram também responsabilizados pela preparação de situações de aprendizagem, momentos de reflexão inicial e final, assim como pela organização de atividades e equipas: “Os alunos apresentaram-me as atividades que planearam para a sessão. Levantei algumas questões para que pudessem refletir. Antes da próxima sessão, iremos reunir e definir o plano final que será utilizado nesse momento. São evidentes as melhorias ao nível da autonomia.” (DR, março).

Nível IV – Liderança

A liderança foi desenvolvida através da nomeação de treinadores que eram responsáveis por lecionar uma determinada modalidade, sendo que eram preparados para a função pelo professor: “Cada treinador tem a seu cargo um grupo de alunos que se encontra a praticar atletismo, dança e ‘raquetes de futebol’. Antes da sessão foram discutidas as componentes críticas e objetivos com os treinadores.” (DR, abril). Os alunos foram também responsáveis pela organização de torneios na comunidade escolar como foi o caso de um torneio de ‘multifutebol’ e raquetes de futebol: “Hoje decorreu um torneio que envolvia a comunidade escolar inteiramente organizado e idealizado pelos alunos. É notável verificar a capacidade que evidenciam para liderar as atividades e explicá-las aos restantes professores que os estão a auxiliar.” (DR, maio).

Nível V – Transferência

O professor promoveu a transferência da responsabilidade para a vida propondo desafios aos alunos no âmbito de atividades entre escolas: “Hoje participamos num torneio de futebol que envolvia várias escolas da junta de freguesia, sendo que a equipa que defrontamos tinha bastantes dificuldades. A certo ponto o resultado era 8-0. Contudo, conversamos e os alunos chegaram a acordo com a outra equipa, no sentido de retirarmos jogadores para tornar o jogo mais competitivo. A outra equipa concordou. (DR, maio).”.

No decorrer das sessões eram definidos objetivos e meios de avaliação destinados a facilitar a transferência para as outras disciplinas: “A conversa com a professora titular e com os alunos ajuda a definir objetivos e estratégias comuns, sendo evidente a capacidade que têm para aplicar o que aprendem nas outras disciplinas.” (DR, maio). Torna-se também necessário manter

uma relação próxima com os pais, pois permite também alcançar a transferência para a vida familiar: “Hoje reuni novamente com os pais de um dos alunos para falarmos sobre os efeitos das estratégias que temos desenvolvido em conjunto para promover a autonomia. Este momento de discussão e partilha é essencial para que conheçam os níveis de responsabilidade e implementem o modelo em casa. Estes momentos têm contribuído para o sucesso destas estratégias.” (DR, maio).

DISCUSSÃO

A investigação no domínio da implementação do modelo de DRPS tem sido dominada pelo interesse em compreender a sua eficácia em comunidades desfavorecidas (Hellison, 2003; Jung & Wright, 2012). No entanto, diversos investigadores têm argumentado a necessidade de promover a responsabilidade pessoal e social de todas as crianças e jovens independentemente das suas características (Corte-Real et al., 2016). Neste estudo, apesar dos alunos envolvidos na intervenção não apresentarem dificuldades em cumprir os requisitos associados aos níveis mais básicos do modelo desenvolveram-se contextos para sensibilizar as crianças para a necessidade de respeitar os outros e envolverem-se nas atividades. O objetivo destas estratégias foi alertar os alunos para as diferenças interindividuais que existem e que devem merecer atenção da sua parte. Atualmente, têm sido reconhecidos problemas de crianças inseridas em meios favorecidos em aceitar diferenças, sendo necessário criar fatores protetores que possam evitar comportamentos característicos desses níveis (Martinek & Hellison, 2009).

No que se refere aos restantes níveis de responsabilidade, foram utilizados jogos desportivos coletivos como meios para desenvolver a possibilidade de escolha. Diversos investigadores têm recorrido a estas estratégias, de modo a integrar a responsabilidade nas sessões de Educação Física (Corte-Real et al., 2016; Hastie & Buchanan, 2000). Devem criar-se tarefas suficientemente desafiantes para que as crianças possam tornar-se mais autónomas como a atribuição de responsabilidades na organização e planeamento de atividades. Em certos casos, este conceito é desenvolvido de modo implícito por professores, o que pode não originar os resultados pretendidos (Turnnidge, Côté, & Hancock, 2014). Em relação à liderança, verificou-se que a criação da figura do treinador foi uma estratégia útil, sendo fundamental dar oportunidades aos alunos de liderar, errar e refletir com o professor de EF (Martinek & Hellison, 2009).

Finalmente, a colaboração com os pais e com os restantes professores revelou-se essencial para desenvolver a transferência. Em estudos anteriores, constatam-se constrangimentos em promover este nível de responsabilidade, o que não se verificou neste caso (Walsh et al., 2010). O facto dos pais e professores conhecerem o modelo de DRPS e partilharem as mesmas estratégias foi um aspeto decisivo (Corte-Real et al., 2016).

CONCLUSÕES

Neste estudo, verificou-se que a aplicação do modelo de DRPS a alunos de excelência implica desafios particulares. Torna-se necessário articular objetivos e estratégias com pais e restantes professores, aumentando as possibilidades de êxito em transferir a responsabilidade para outros domínios da vida. Futuros estudos devem recorrer à investigação-ação para interpretar os problemas vivenciados por professores e treinadores nestes contextos, utilizando múltiplos métodos como análise documental, entrevistas aos alunos e pais.

REFERÊNCIAS

- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L., & Fonseca, A. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Hastie, & Buchanan, A. (2000). Teaching Responsibility through Sport Education: Prospects of a Coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35.
- Hellison, D. (2003). *Teaching personal and social responsibility through physical activity* (2.ª ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Jung, J., & Wright, P. (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: A multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora para la Educación Física y el Deporte*, 14(2), 140-160.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth Leadership in Sport and Physical Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Santos, F., Corte-Real, N., Regueiras, L., Dias, C., & Fonseca, A. (2016). O papel do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto: Do que sabemos ao que precisamos saber. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 11(2), 289-296.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: SAGE.
- Turnnidge, J., Côté, J., & Hancock, D. J. (2014). Positive youth development from sport to life: Explicit or implicit transfer? *Quest*, 66, 203-217.
- Walsh, D., Ozaeta, J., & Wright, P. (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: Exploring the impact of a coaching club program. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(1), 15-28.