

RODRIGO BORGES DOS REIS

MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
uma revisão narrativa

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2016

RODRIGO BORGES DOS REIS

**MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA NO ENSINO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
uma revisão narrativa**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação em Educação Física da Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Educação Física.

Orientadora: Profa. Dra. Ivana Montandon Soares Aleixo

Belo Horizonte

Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional/UFMG

2016

AGRADECIMENTOS

A partir deste trabalho gostaria de agradecer primeiramente a Deus por todas as maravilhas feitas em minha vida, acadêmica e pessoal. Agradeço a toda minha família e amigos presentes nesta jornada acadêmica.

Nossa vida é feita de escolhas e escolhi ser professor de Educação Física. Agradeço a UFMG por esta oportunidade, ter colocado pessoas (amigos e professores) que se tornaram muito importantes em minha vida, me mostrando o quão a Educação é importante para a vida de nossas crianças do mundo, na construção de uma sociedade digna. Levarei para a vida, todos os ensinamentos adquiridos na graduação.

Agradeço também a Professora Dra. Ivana Montandon por sua dedicação na orientação deste trabalho.

Agradeço aos membros do projeto Extensão de Ginástica Artística, em especial aos professores Ivana Montandon e Márcio Vieira por me acolher e me proporcionar muito conhecimento e experiência prática em toda minha formação.

Agradeço aos amigos de turma e de percurso acadêmico por partilhar comigo toda a vivência acadêmica. E por fim, quero deixar registrada, minha satisfação por concluir este sonho de me tornar um Professor.

Agradeço à Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional (EEFFTO) pela grande oportunidade da experiência acadêmica. Meu Muito Obrigado aos Mestres e Doutores desta Instituição.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o Modelo de Educação Esportiva a partir de uma revisão literária através de documentos disponíveis em livros, artigos e dissertações. Para isso foi preciso desenvolver uma análise cronológica do processo de evolução da instrução em Educação Física, no qual, ao longo dos anos foi se modificando, passando de método de ensino para modelos de ensino. Este modelo procura estabelecer ambientes propiciadores de experiências esportivas ricas e autênticas no âmbito escolar. Dentre todos os modelos existentes, o Modelo de Educação Esportiva pretende identificar as reais necessidades de alunos menos habilidosos e não incluídos nas aulas de Educação Física através do modelo de ensino, promovendo troca de conhecimento entre professor e aluno. Sendo assim, este trabalho analisou a necessidade das aulas de Educação Física ser revestida de um ambiente de ensino-aprendizagem nos aspectos fundamentais do contexto esportivo, e como as experiências adquiridas através deste modelo de ensino podem contribuir para formação dos alunos para além de uma Educação Física tradicional. Finalmente, esta revisão fornece uma base literária incitando um foco para que possíveis propostas de aplicação do modelo estejam presentes numa Educação Física de qualidade na realidade das escolas Brasileiras.

Palavras-chave: Modelo de Educação Esportiva. Modelos de Ensino. Educação Física Escolar.

ABSTRACT

This work aims to present the Model of Sports Education from a literary review through documents available in books, articles and dissertations. For that, it was necessary to develop a chronological analysis of the process of evolution of instruction in Physical Education, in which, over the years, it has been changing, going from teaching method to teaching models. This model seeks to establish environments conducive to rich and authentic sports experiences in the school environment. Among all the existing models, the Sports Education Model intends to identify the real needs of students less skilled and not included in the Physical Education classes through the teaching model, promoting the exchange of knowledge between teacher and student. Thus, this study analyzed the need for Physical Education classes to be covered by a teaching-learning environment in the fundamental aspects of the sport context, and how the experiences acquired through this teaching model can contribute to the training of students in addition to an Education Traditional physics. Finally, this review provides a literary base encouraging a focus so that possible proposals of application of the model are present in a Physical Education of quality in the reality of the Brazilian schools.

Keywords: Sports Education Model. Teaching Models. Physical School Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1. APRESENTAÇÃO DAS FONTES SELECIONADAS.....	13
QUADRO 2. ABORDAGENS BRASILEIRAS	30
FIGURA 1. MODELO DE EDUCAÇÃO ESPORTIVA (ADAPTADO DE SIEDENTOP ET AL., 2004).	37

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EF	Educação Física Escolar
MED	Modelo de Educação Desportiva
EUA	Estados Unidos da América
XX	Século Vinte
EE	Educação Esportiva
ID	Instrução Direta
AC	Aprendizagem Cooperativa
PSI	Sistemas Personalizados para Instrução
OTR	Oportunidade para responder
PCN`s	Parâmetros Curriculares Nacionais
MEE	Modelo de Educação Esportiva
MAC	Modelo de Aprendizagem Cooperativa
MEP	Modelo de Ensino aos Pares

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
1.1	Justificativa.....	10
1.2	Objetivo Geral	11
1.2.1	Objetivos Específicos.....	11
2	METODOLOGIA	12
3	REVISÃO DE LITERATURA	14
3.1	Modelos de Ensino.....	14
3.1.1	A evolução da instrução em EF: de método para modelos	15
3.1.2	Caracterização dos Modelos:.....	17
3.1.2.1	Instrução Direta (ID).....	17
3.1.2.2	Sistemas Personalizados para Instrução (PSI)	19
3.1.2.3	Aprendizagem Cooperativa (AC).....	22
3.1.2.4	Ensino aos Pares	23
3.1.2.5	Modelo de Questionamento	25
3.1.2.6	Modelo de Jogos Táticos - Ensino do Jogo para a Compreensão.	27
3.2	Educação Física e Métodos de Ensino	28
3.3	Modelo de Educação Esportiva	31
3.3.1	Breve Histórico do Modelo	31
3.3.2	Apresentação do Modelo	33
3.3.3	Características do Modelo.....	35
3.3.4	Avaliação do Modelo	38
3.3.5	Suposições sobre Ensinar	38
3.3.6	Suposições sobre Aprender	39
3.3.6.1	Aplicação Prática.....	39
3.3.6.2	Sugestão de Aplicação Prática	39
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
	REFERÊNCIAS	43

1 INTRODUÇÃO

O modelo de Educação Esportiva (MEE) surgiu no início da década de 80, nos Estados Unidos da América após aplicação escolar em Columbus, capital de Ohio (USA) (HASTIE, 2011). O país procurava reformas educativas que proporcionassem a todos os alunos condições de práticas favoráveis. Surge o MEE por meio de observações, preocupações e da insatisfação de ver o esporte ser orientado de maneira inadequada em muitas aulas de Educação Física (EF). Percebia-se que os alunos participavam das aulas por participar, logo a partir dos estudos de Daryl Siedentop (1987) onde apresentou sua proposta para romper com o formato tradicional de ensino e criticou a forma descontextualizada e desprovida de autenticidade (como tratou a Educação Física que não era suficiente inspiradora e desafiante para entusiasmar os alunos) (SIEDENTOP, 1994).

O Ensino tradicional da EF, modelo mais comumente aplicado e conhecido é o Modelo de Instrução Direta (MID), caracteriza-se por centrar na ação do professor a tomada de praticamente todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem (MESQUITA & GRAÇA, 2009). Este modelo, dada a sua natureza, confere ao aluno um papel relativamente passivo, essencialmente pautado pela reprodução dos saberes transmitido pelo professor. Esta abordagem tradicional releva o aluno a um papel mais reativo do que proativo, podemos evidenciar ser pouco atrativo para os alunos em que tradicionalmente dominam as unidades de curta duração e os currículos de múltiplas atividades (MESQUITA & GRAÇA, 2006).

A Educação Esportiva é centralizada na aprendizagem dos alunos através de um processo educacional cooperativo e construtivista que facilita a compreensão dos alunos, gerando responsabilidade e autonomia. É um modelo curricular baseado nos aspetos fundamentais do contexto esportivo (SIEDENTOP, 1994). Surge há necessidade das aulas de EF serem revestidas de um ambiente de ensino-aprendizagem estimulante e desafiante para os alunos. O MEE passou a ser atraente para EF, tornando os alunos mais competentes, cultos e entusiasmados (GRAÇA & MESQUITA, 2007).

O aluno participa e comporta-se de forma a preservar e desenvolver a cultura esportiva nas aulas de EF, no ambiente escolar e em toda sua comunidade

(HASTIE, 2011). Torna as experiências mais importantes e relevantes para todos os alunos, mais é preciso ter mais tempo de prática na modalidade através de unidade didática mais longa. O aluno constrói seu próprio processo de aprendizagem quando pretende assumir diferentes papéis e funções com responsabilidade (ALEXANDER, TAGGART, & LUCKMAN, 1998, citado por PEREIRA, 2012).

A proposta do MEE não é mudar a EF tradicional e sim disponibiliza o interesse dos alunos em práticas esportivas com valores tradicionalmente não abordados na EF típica. Deixando claro que o MEE é uma parte do programa da EF para formação complementar dos alunos (SIEDENTOP, 1994; HASTIE, 2004).

Todo modelo educacional pode ter sucesso ou fracasso, dependendo do modo implantado, dessa forma é imprescindível uma planejamento inicial. Definir o esporte, materiais a serem utilizados e o nível de envolvimento dos alunos, criando condições que contagie e motive os alunos. A princípio é importante escolher um esporte que o professor domine, pelo menos para começar a formulação do modelo, de maneira a facilitar até mesmo o trabalho ao ensinar determinadas funções. Deixar os alunos se envolverem, proporcionando mais autonomia a eles (SIEDENTOP, 1994). Os modelos devem ser orientados para que se viabilize a criação de ambientes de aprendizagem efetivos, abertos e plurais, capazes de potenciarem o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e esportivas dos praticantes (ALEIXO, 2010).

A partir da criação do MEE nos EUA, como o passar dos anos, o modelo foi usado como referência de ensino por vários pesquisadores e em publicações científicas no mundo inteiro, comprovando sua importância em ser um modelo bem consistente até os dias atuais. (WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005; HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011, citado por COELHO, 2011).

No Brasil são poucos os estudos sobre o MEE, julgamos ser importante este trabalho de revisão, para contribuir na formação de futuros profissionais de EF a aplicar modelos condizentes com suas realidades e de forma a impactar sobre as aprendizagens dos futuros alunos.

1.1 Justificativa

Por muitos anos, o Modelo de instrução Direta se manteve predominante no EF (OBERTEUFFER & ULRICH, 1962, citado por METZLER, 2000). Caracterizava modo como o professor empregava estratégias explícitas de ensino, isto é, o professor controla todas as fases de instrução. O professor é a figura central, controla o ritmo e a direção da aula (ALEIXO, 2010). Utilizado por diversos pedagogos passou a dividir espaço com outros modelos, também desenvolvidos para estimular novas formas de aprendizado (METZLER, 2000).

No MEE o Professor passa parte de sua autonomia para os alunos, criando novas condições de aprendizagem em sua formação enquanto pessoa. Orientar o aluno individualmente necessita estratégias pedagógicas para promover condições adaptativas (MESQUITA, 2012).

Nos currículos da Educação Física no Brasil, geralmente observam-se poucas aulas para ensinar vários conteúdos, resultando em aulas reduzidas, sem abordagens completas com pouco rendimento (GRAÇA, 1997).

Em uma visão mais construtivista, o modelo oferece aos alunos condições de serem mais expressivos, determinando suas aprendizagens e experiências (SIEDENTOP, 1987). Renovações curriculares oferecem e oportuniza aos alunos, condições mais autênticas de aprenderem os conteúdos, de forma mais relevante em suas experiências.

Outros trabalhos foram surgindo, por muitos pesquisadores que demonstraram interesse na construção do MEE. Os artigos publicados (WALLHEAD & O'SULLIVAN, 2005; HASTIE, DE OJEDA, & LUQUIN, 2011, citado por COELHO, 2011) foram trabalhos de revisão a cerca do MEE, onde, segundo estes autores, grande maioria dos trabalhos realizados são de origem nos EUA, entre outros como Inglaterra, Irlanda, países ocidentais como Rússia, Hong-Kong e Korea. Sendo mais frequentes os estudos para o 3º ciclo (7º, 8º e 9º ano), equivalente ao ensino fundamental no Brasil, seguindo-se o ensino secundário (10º, 11º e 12º ano) equivalente ao ensino Médio no Brasil, conforme evidências nos documentos pesquisados.

Vários estudos realizados no MEE evidenciam que o impacto deste modelo sobre as aprendizagens dos alunos em função do seu nível de desempenho (BROCK, ROVEGNO, & OLIVER, 2009; HASTIE & SINELNIKOV, 2006; HASTIE,

SINELNIKOV, & GUARINO, 2009; MESQUITA *et al.* 2012). Trazendo o reconhecimento do indiscutível valor educativo e formativo que lhe é atribuído.

No Brasil são poucos os estudos sobre o MEE, julgamos a importância do desenvolvimento deste trabalho de revisão, por entender que este modelo trás um conjunto de modelos de ensino da EF que se têm mostrado nas últimas décadas, com o intuito de fornecer aos profissionais do ensino da área esportiva, meios e perspectivas pedagógicas de orientação ao processo de ensino aprendizagem, alternativas ao modelo tradicional de ensino da disciplina de EF. Preocupamos contribuir na formação de futuros profissionais de EF a aplicar modelos condizentes com suas realidades e de forma a impactar sobre as aprendizagens dos futuros alunos, desenvolvendo competências afetivas, pessoais e sociais nas escolas Brasileiras.

1.2 Objetivo Geral

Proporcionar através da revisão literária o conhecimento sobre Modelo de Educação Esportiva.

1.2.1 Objetivos Específicos

Através da revisão de literatura:

- Verificar e compreender a essência do modelo na aplicação em turmas de Educação Física.
- Identificar as possibilidades de inclusão e inserção de alunos menos habilitados através do MEE.
- Promover experiências educacionalmente ricas e autênticas na aula de Educação Física.
- Formar e proporcionar experiências mais complexas que a EF tradicional.

2 METODOLOGIA

Este trabalho teve como base uma revisão da literatura, visando o Modelo de Educação Esportiva. Inicialmente foram feitos levantamentos de artigos nacionais na internet, artigos científicos publicados em periódicos, livros consultados com os descritores Modelo de Educação Esportiva. A revisão foi submetida à leitura atenta para avaliação do conteúdo e verificar os elementos de base para análise conceitual pretendida.

Posteriormente realizou-se uma leitura criteriosa e objetivada dos artigos que constituíram a mostra deste trabalho, destacando-se durante a leitura, os trechos que correspondiam aos elementos de interesse.

Para o levantamento do material bibliográfico foram utilizadas as bases de dados da Scielo, Google Acadêmico, buscando pelas palavras-chave: Educação Esportiva, Educação Física Escolar.

Após o levantamento dos artigos nos bancos de dados foram identificados trabalhos que atenderam aos critérios de inclusão. Todo o material bibliográfico foi analisado e discutido, com o objetivo de analisar o MEE, apresentados no Quadro 1.

Quadro 1. Apresentação das fontes selecionadas.

Autores	Ano	Título	Gênero textual
Daryl Siedentop	1994	Introduce to Sport Education	Livro
Metzler, M.	2000	Instruction Models for Physical Education	Livro
Siedentop, D., Hastie, P., Mars, H.	2004	Complete Guide to Sport Education	Livro
A. Rosado, & I. Mesquita (Eds.).	2009	Pedagogia do Desporto	Livro
Mesquita, & J. Bento (Eds.),	2012	Professor de Educação Física: Fundar e dignificar a profissão	Livro
Hastie, P. & Siedentop, D.	1999	An Ecological Perspective on Physical Education. European Physical Education.	Artigo
Mesquita, I., & Graça, A.	2009	Modelos instrucionais no ensino do desporto	Artigo
Luquin, A., Hastie, P., Pérez, D	2010	Aprendiendo a Enseñar Mediante El Modelo de Educación Desportiva (Sport Education Model). Experiência inicial em Educación Primaria	Artigo
Hastie, P. A., Martinez, D. O., & Calderón, A.	2011	A review of research on sport education: 2004 to the present.	Artigo
Mesquita, I.	2012	Fundar o lugar do desporto na escola através do modelo de educação desportiva.	Artigo
Coelho, I.	2011	Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo	Dissertação
Pereira, C.	2012	Modelo de Educação Desportiva: Da Aprendizagem a Aplicação	Dissertação
Lopes, M.	2012	A aprendizagem em Educação Física: análise de dois modelos de ensino em Basquetebol - Instrução Direta e Educação Desportiva	Dissertação
Mesquita, I., Pereira, C., Araújo, R. <i>et al.</i>	2014	Modelo de Educação Desportiva: Da Aprendizagem a Aplicação	Artigo
Pereira, J.	2015	O Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo: Estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico	Dissertação

Fonte: Autor

3 REVISÃO DE LITERATURA

3.1 Modelos de Ensino

A grande importância atribuída ao estudo dos fenômenos decorrentes no processo de ensino-aprendizagem deu progressivamente maior relevo aos modelos de ensino utilizados pelos professores no ato de ensinar.

Para Metzler (citado por PEREIRA, 2015), os modelos de ensino proporcionam uma visão maximizada sob o processo de ensino aprendizagem, que determinam os comportamentos de professores e alunos e provoca aprendizagem significativa. Os modelos de ensino abrangem melhor os componentes do processo de ensino e possuem as seguintes características (MESQUITA & GRAÇA, 2009).

Esclarece as prioridades nos diferentes domínios de aprendizagem e suas interações; possibilita uma idéia central para o ensino; permite ao professor e aos alunos entenderem o que acontecerá e o que virá a seguir; fornece uma estrutura teórica unificada; apóia na investigação; fornece uma linguagem técnica aos professores; permite que se possa verificar a relação entre instrução e aprendizagem; permite uma avaliação mais válida da aprendizagem; e facilita a tomada de decisão do professor dentro de uma estrutura de trabalho conhecida (METZLER, 2000, citado por PEREIRA, 2015, p.40).

Os modelos não são exigências, o professor é quem determina quando e como será utilizado, a partir de uma referencia inicial. Quem produz aprendizado são os alunos o professor deve conhecer os modelos para que possa utilizar conforme a demanda das aulas. É uma ferramenta para o professor ajudar os alunos a alcançar metas. A partir dai a escola não seria mais um fim e sim um meio para garantir resultados educacionais expressivos (METZLER, 2000).

Nos últimos 20 anos, tem havido um esforço para apresentar e desenvolver modelos de ensino que envolva os alunos de forma participativa e justa e com desafios crescentes, para além da mera repetição de técnicas e habilidades. Assim, a humanização e a socialização através do Desporto são referenciais da estruturação da prática. Isso confere legitimidade à premissa de que existem várias e boas razões para o professor usar um modelo no ensino, não existindo, todavia, o modelo ideal para ensinar (ALEIXO, 2010).

Nesse sentido, será importante realizar uma retrospectiva da evolução do conceito de estilos, métodos para modelos, atendendo a que estes se relacionem, já que os segundos são uma extensão em quantidade e qualidade dos primeiros, assim como apresentar alguns dos principais modelos comumente analisados pela investigação no ensino do esporte.

3.1.1 A evolução da instrução em EF: de método para modelos

Podemos afirmar que método tem relação direta com o processo (como fazer algo) é apenas um processo, é um procedimento ordenado, constituído por instrumentos básicos aos quais se aplica de forma adequada conforme o método. Modelo é uma representação conceptual, ou seja, de um processo amplo, ou de um sistema, ou, ainda, de um fenómeno ou de um objeto. A aplicação de um modelo é definida por aquilo, ou aquela estrutura, que é representado no modelo, seja essa estrutura conceitual/abstrata ou física/material. O Modelo em geral norteia as atividades proposta pelo mesmo (MESQUITA, GRAÇA, 2009; ROSADO; MESQUITA, 2009; MESQUITA, PEREIRA, 2009; GRAÇA THOMAS, NELSON, SILVERMAN,2012)

O objetivo do conteúdo trabalhado é que determina o modelo a ser utilizado. Os professores mudam a educação física muda e os alunos mudam. Com os métodos instrutivos os professores tomavam decisões e os alunos apenas reproduziam. A ginástica alemã de Jahn era apropriada por instrução de imitação, onde os alunos novos imitavam os exercícios dos antigos. Os suecos introduziram a noção de progressão planeada como atividade de classe com uma ordem predeterminada de complexidade e dificuldade crescente (METZLER, 2000, p.10).

Na década de 70 os métodos de EF começaram um processo de transformação, definindo funções aos professores e aos alunos. Inseriram-se os modelos de ensino (MUSSKA MOSSTON, 1996, citado por METZLER, 2000). O modelo de ensino então deixou de ser formal e direto (centrado no professor) e passou a ser informal e indireto (centrado no aluno), ou seja, o aluno não necessariamente precisa entender os modelos para aprender (METZLER, 2000).

Nos anos oitenta aparecem novas aproximações pedagógicas para EF, baseadas em pesquisas de efetividade pedagógica. Aparece a noção de ensino efetivo e o comportamento do professor e do aluno e sua relação. O comportamento

do aluno era mais preditivo de aprendizagem do que o comportamento do professor, logo o importante seria saber %o que o professor deve fazer+(METZLER, 2000).

O professor coloca em suas aulas um pouco de suas características pessoais, por isso é importante que o professor conheça vários estilos para proporcionar muito experiência aos alunos (MOSSTON; ASHWORTH, 2001).

Modelos de ensino, no qual é baseado na perspectiva da instrução vai para além dos métodos, estratégias e estilos, fazendo uma evolução contínua e sistemática da %orma de ensinar+ (ALEIXO, 2010). O modelo é assim designado para ser usado numa unidade instrucional e inclui todo o planejamento, a implementação e a avaliação dessa unidade, fornecendo um plano global de ação e uma abordagem coerente para se ensinar, bem como, descrevendo os comportamentos padrão do professor e dos alunos, tendenciosamente capazes de provocar aprendizagens significativas (MESQUITA & GRAÇA, 2009). Existem varias razões para utilização de modelos de ensino dentre elas podemos destacar: permite ao professor pensar e considerar vários fatores antes de decidir qual o modelo a usar, são apoiados em teorias, cada modelo tem sua singularidade, ajuda ao professor a tomar as decisões corretas a cerca de qual modelo usar se este ajuda aos alunos a alcançarem os resultados pretendidos. Os modelos instrucionais são flexíveis, permitindo que cada professor adapte o modelo às necessidades dos seus alunos e aos contextos (METZLER, 2000).

A partir dos métodos de ensino os modelos foram criados para maior facilidade de aprendizagem por parte dos alunos, são considerados meios para atingir a eficácia de ensino. Nesse sentido apresentamos os diversos modelos segundo Metzler, 2000, apresentando sua estrutura global, sua aplicação, mostrando seu papel fundamental, para proporcionar condições favoráveis de aprendizagem aos alunos de todos os tipos e idades, são eles:

- 1- Instrução Direta
 - 2- Sistemas Personalizados para Instrução
 - 3- Aprendizagem Cooperativa
- Educação Esportiva¹

¹ A ser caracterizado em um capítulo específico.

- 4- Ensino aos Pares
- 5- Modelo de Questionamento
- 6- Modelo de Jogos Táticos - Ensino de Jogos para Compreensão

3.1.2 *Caracterização dos Modelos:*

3.1.2.1 *Instrução Direta (ID)*

Apresentação do Modelo

Este modelo Instrução Direta (MID) é apresentado por centrar na ação do professor a tomada de todas as decisões acerca do processo de ensino e aprendizagem (ALEIXO, 2010).

Os objetivos da aprendizagem deste modelo é proporcionar aos alunos através do professor, um desempenho possível de alcançar (METZLER, 2000).

Em cada aula, o professor deve apresentar um tópico, realizar uma revisão da aula anterior, permitindo assim ao aluno recordar o conteúdo, explicar a nova tarefa, usando uma demonstração ou outras variações sendo em seguida, um período de realização da prática. O MID pode ser utilizado em vários contextos da EF, em diferentes idades e nível de desenvolvimento (METZLER, 2000).

É importante que o professor conheça o modelo para identificar as possibilidades de intervenção e instrução. O professor deve demonstrar a habilidade durante a realização da tarefa e observar os alunos, para determinar o momento de instruir com feedbacks (METZLER, 2000).

Características do Modelo

Por muitos anos, esse modelo se manteve predominante em EF (OBERTEUFFER & ULRICH, 1962, citado por METZLER, 2000). Caracterizava como o professor se posicionava nas aulas e como os alunos reagiam (METZLER, 2000).

O professor escolhe um modelo que melhor o ajude a realizar um trabalho qualquer. Caso seja feita escolha certa, maior será a chances de o trabalho ser eficiente e eficaz (METZLER, 2000).

Rosenshine (1983, citado por METZLER, 2000) identifica algumas estratégias nas aulas de EF com este modelo: rever previamente o conteúdo aprendido; apresentar novo conteúdo/habilidades; prática inicial do aluno; feedback e correção; prática independente e revisões periódicas. O conteúdo é demonstrado para os alunos na forma de tarefas pelo professor. Os alunos captam a informação por diferentes meios. O professor leva em consideração o desenvolvimento dos alunos e deve fornecer respostas aos alunos através de feedbacks, para correção das tarefas dadas (METZLER, 2000).

A partir do momento que os alunos se tornam capazes de realizar as tarefas sem ajuda do professor, o mesmo passa a estruturar tarefas mais independentes para os alunos. É utilizado na maioria das vezes em processos de aprendizagem que geram padrões de movimentos. Sendo observada a seguinte seqüência (METZLER, 2000).

- 1 - Aprendizagem psicomotora
- 2 - Aprendizagem cognitiva
- 3 - Aprendizagem afetiva

Antes da aprendizagem do domínio psicomotor, o aluno precisa dominar minimamente os aspectos cognitivos, influenciados diretamente pelo professor. O domínio afetivo é adquirido durante o processo de aprendizagem, no decorrer das aulas de EF (METZLER, 2000).

As vantagens do MID estão particularmente na apresentação dos conteúdos de forma clara e objetiva e numa abordagem diretiva. As suas desvantagens residem no fato dessas abordagens não se adequarem às atividades de descoberta, invenção e criatividade (ALEIXO, 2010).

Avaliação do Modelo

O professor é o centro da atividade que se direciona ao aluno, que apenas responde o professor de forma a cumprir as tarefas dadas (METZLER, 2000).

O conteúdo na Instrução Direta é dividido em habilidades e conhecimento. (Rosenshine, 1983, citado por METZLER, 2000). Os professores que utilizam este modelo executam ações que promovem a satisfação do aluno (METZLER, 2000).

Suposições para ensinar

O professor é o responsável por tomar decisões e liderar o grupo de alunos durante as aulas. O professor deve ser o líder instrutivo e pode tomar as melhores decisões no planejamento e na implementação da aprendizagem dos alunos. (METZLER, 2000, p.166).

Suposições sobre aprender

O aluno precisa entender claramente a tarefa antes de se envolver na proposta.

Os alunos precisam de uma taxa muito alta de oportunidades para responder (OTR) para que a aprendizagem resulte no que é desejado. As altas taxas de oportunidades para responder devem estar associadas a taxas igualmente altas de feedback que informe o aluno sobre a adequação das aprendizagens (METZLER, 2000, p.166).

3.1.2.2 *Sistemas Personalizados para Instrução (PSI)*

Apresentação do Modelo

O maior objetivo do modelo é ensinar individualmente a todos os alunos durante as aulas proporcionando a oportunidade de criar autonomia para ser independentes (METZLER, 2000).

O modelo confia na progressão de tarefas de aprendizagem, o professor deve deixar claros os objetivos da aprendizagem a ser desenvolvida nas tarefas, observando o domínio psicomotor e cognitivo (METZLER, 2000).

Na fase principal o modelo considera o tempo para de instrução a ser ilimitado. Ou seja, o PSI foi estruturado para não limitar o tempo de aprendizagem (METZLER, 2000).

Siudentop (1974) iniciou o PSI como modelo instrutivo para EF. A mais completa implementação do PSI para EF pode ser encontrada na Personalized Sport Instruction Séries+ (METZLER & SEBOLT, 1994 *apud* METZLER, 2000, p.186).

O PSI permite aos alunos autonomia para realizar diversas tarefas de aprendizagem pré-estabelecidas. As tarefas dependem de uma observação da tarefa para cada habilidade a ser trabalhada, incluindo conteúdos na unidade (METZLER, 2000).

Características do Modelo

Todos os módulos de tarefas de aprendizagem incluem informação sobre a apresentação da tarefa, estrutura da tarefa, análise de erros e critério de desempenho cedido ao aluno+ (METZLER, 2000, p.188). O professor não oferece informações aos alunos, tudo é feito através da observação dos materiais disponíveis para consulta, liberando o professor de demandas extras, o que permite uma interação instrutiva com os alunos. Quando os alunos completam uma determinada tarefa, eles passam a próxima tarefa sem depender do professor. Os professores utilizam o PSI para motivar os alunos, fornecendo feedbacks.

Os alunos progredem durante a aprendizagem das tarefas, passando uma por vez e completando-a antes da realizar a próxima tarefa. A progressão acontece individualmente conforme a aptidão de cada aluno para aprender o conteúdo da unidade. Os alunos com mais aptidão física, mais experiência, mais habilidade poderão progredir mais rápido. Os alunos com menor aptidão, menos experiência levam o tempo necessário para completar as atividades, gerando o tema principal do modelo: Os alunos progredam tão rápido quanto eles podem ou tão lentamente quanto eles precisam+(METZLER, 2000, p.188).

O modelo mostrou muito efetivo nos domínios psicomotor e cognitivo. Keller & Sherman (1974, citado por METZLER, 2000). Apresentam quatro características muito próprias do PSI:

1. A habilidade de aprendizagem deve ser criativa e interessante
2. Progresso regular e objetivos tangíveis
3. Avaliação imediata da aprendizagem
4. Atenção individual do instrutor

O modelo de PSI é baseado em três domínios. Ou seja, os alunos precisam conhecer a exigência da tarefa de aprendizagem antes da progressão (METZLER, 2000).

- 1 - Aprendizagem psicomotora
- 2 - Aprendizagem cognitiva
- 3 - Aprendizagem afetiva

Os alunos utilizam suas habilidades cognitivas para identificar a tarefa, sendo algumas diretamente ligadas ao domínio cognitivo, como a compreensão de regras, sendo a maioria direcionada ao domínio psicomotor. O modelo não ignora a aprendizagem afetiva, porém não está diretamente ligada a este modelo (METZLER, 2000).

Avaliação do Modelo

Os alunos praticam individualmente as tarefas, há necessidade de equipamento/material necessário para realização de diferentes tarefas de aprendizagem (METZLER, 2000).

Suposições sobre ensinar

O aluno aprende mais quando se torna menos dependente do professor, tornando sua aprendizagem mais efetiva. O professor deve sempre manter a motivação. São tomadas decisões e definido planejamento com base na aprendizagem dos alunos+(METZLER, 2000, p.188).

Suposições sobre aprender

O processo de aprendizagem pode ocorrer sem muita participação do professor, sendo assim cada aluno terá um ritmo diferente no processo. Os alunos serão motivados e altamente responsabilizados (METZLER, 2000, p.188).

3.1.2.3 *Aprendizagem Cooperativa (AC)*

Apresentação do Modelo

O Modelo de Ensino Aprendizagem Cooperativa (MAC) é um modelo no qual os professores, de forma colaborativa, combinam as suas forças com os alunos para melhorar o ensino e a aprendizagem. É um modelo instrutivo que desloca o foco da aprendizagem para o aluno (HASTIE, DYSON & GRIFFIN, 2004).

O processo de ensino contém técnicas colaborativas de longo prazo, onde pequenos grupos de alunos se reúnem á procurar de possibilidade para melhoria do processo e não do resultado. Um objetivo crucial do MAC é de que cada aluno se transforme em um participante significativo na aprendizagem. Os alunos trabalham juntos em grupos pequenos, estruturados, heterogêneos, para executarem as tarefas, na expectativa de que todos os alunos contribuam para os resultados no processo de aprendizagem (ALEIXO, 2010).

Característica do Modelo

Um dos desafios encontrados por professores é saber como envolver todos os alunos no processo de ensino aprendizagem em todas as aulas. Este modelo foi criado em 1970 e é usado até hoje em vários níveis de ensino, inclusive na EF (METZLER, 2000).

Vários professores utilizaram este modelo em diferentes aulas (SLAVIN, 1995, citado por (METZLER, 2000). Os alunos trabalham juntos em grupos pequenos, estruturados, heterogêneos, para executarem as tarefas, na expectativa de que todos os alunos contribuam para os resultados quando a intervenção é feita de forma coletiva e não individual (METZLER, 2000). O modelo é utilizado para o aluno trabalhar de forma cooperativa durante as aulas. Não precisa saber

habilidades a princípio, a intenção do modelo é fazer com o que aluno aprenda as habilidades trabalhando em grupos (METZLER, 2000).

Avaliação do Modelo

O modelo parte de dois princípios distintos no qual, na primeira fase as decisões de organização são centradas no professor, na fase seguinte o modelo é centrado no aluno (METZLER, 2000).

Suposições sobre ensinar

A função do professor é ser facilitador do processo de aprendizagem do aluno, educacionalmente e socialmente. O professor tem que encontrar um equilíbrio entre os objetivos sociais e acadêmicos (METZLER, 2000, p.228).

Suposições sobre aprender

Os grupos trabalham cooperativamente para alcançar resultados pessoais e de grupo, de forma que todos possam contribuir para melhor os objetivos traçados. Os grupos podem organizar-se para conseguir completar uma tarefa nomeada (METZLER, 2000, p.228).

3.1.2.4 *Ensino aos Pares*

Apresentação do Modelo

O modelo de ensino aos pares (MEP) se apresenta de forma estabelecer o compromisso direto de colaboração entre os alunos, o ensino é realizado pelo tutor (que faz o papel de professor), enquanto que o outro aluno é o executante (faz o papel de praticante). O MEP não é o mesmo que o aprendizado em pares, no qual se formam grupos de dois a dois alunos que aprendem lado a lado em uma ou mais atividades de aprendizagem. O MEP exige que sejam dadas aos alunos a responsabilizando de ensino e de aprendizagem que normalmente são assumidas pelo professor (ALEIXO, 2010).

Características do Modelo

O modelo apresenta várias finalidades, uma delas é a necessidade obrigatória de um aluno ajudar o outro a aprender (fazer parte do processo de aprendizagem). Mosston e Ashworth (citado por (METZLER, 2000) dizem que um aluno torna-se %observador+ (tutor²) e o outro se torna %executante+ (tutorado³) (METZLER, 2000).

Este modelo apresenta várias teorias que fundamentam sua estrutura, são elas:

A **teoria social** define que a aprendizagem decorre da interação com o meio e em especial com outras pessoas. Nós aprendemos com as outras pessoas por imitação, ouvindo, falando e observando os seus comportamentos.

As teorias de **desenvolvimento cognitivo** de Jean Piaget também contribuem para o EP. Piaget teorizou que os humanos progredem por uma série de fases no desenvolvimento das habilidades intelectuais.

A terceira contribuição vem da **teoria construtivista**, que dá uma forte ênfase nos processos de aprendizagem, especialmente nestes processos com um forte componente democrático e incentivando os alunos a usarem o conhecimento já existente como base para a interação com os pares (JOYCE & WEIL, 1996, citado por METZLER, 2000, p.291).

O principal domínio deste modelo é o psicomotor, que desenvolve habilidades motoras durante as atividades em aula. Os outros domínios ocorrem de maneira minuciosa, ocorrendo em pequenos momentos no processo de aprendizagem (METZLER, 2000).

Avaliação do Modelo

O modelo foi influenciado pelo modelo de Instrução Direta (atividade centrada no professor), porém o aluno atua diretamente na análise da prática de outros alunos (METZLER, 2000).

No modelo de ensino, metade do tempo o aluno é tutor, na outra metade o aluno é praticante. Entretanto, quando o aluno estiver na função de praticante, ele também terá um tutor particular como forma de efetivar o modelo, principalmente

² **Tutor:** Pessoa que auxilia temporariamente como professor.

³ **Aprendiz/Tutorado:** Pessoa acompanhada por um tutor. **Duo:** Par formado por: tutor e aprendiz (ambos os alunos)

porque ambos mantêm uma relação mútua em todo processo de aprendizagem (METZLER, 2000).

O papel do tutor é identificar dificuldades encontradas pelo praticante e ser capaz de resolver situações problemas, facilitando o domínio na atividade seguinte.

Quando comparado este modelo com o modelo de Instrução Direta, percebe-se que no EP o professor não instrui o tempo todo, deixando parte da responsabilidade com o tutor, enquanto no modelo de Instrução Direta se mantém a instrução em sua totalidade no professor (METZLER, 2000).

Suposições sobre Ensinar

O Professor define os conteúdos a serem trabalhados em cada unidade, ou seja, faz toda a organização disciplinar e ainda instrui os tutores. A relação pedagógica entre tutor e aprendiz desenvolve-se nos três domínios+ (METZLER, 2000, p.292).

Suposições sobre Aprender

Os tutores e praticantes desenvolvem problemas que têm que resolver através do trabalho cooperativo+(METZLER, 2000, p.292).

3.1.2.5 *Modelo de Questionamento*

Apresentação do Modelo

Com este modelo de instrução, o aluno passa a identificar as possibilidades para solucionar tarefas, a partir perguntas do professor (METZLER, 2000). Para pesquisadores que estudam o movimento, a Instrução Direta não conseguiu suprir as necessidades de alunos ao cumprimento de metas. Por isso o objetivo deste modelo é solucionar problemas (METZLER, 2000).

Este modelo tem como principal objetivo a resolução de problemas entre os alunos. O professor determina o problema e os alunos passam a buscar soluções para resolver (METZLER, 2000).

Características do Modelo

Modelo ligado diretamente no domínio cognitivo, onde os alunos passam a resolver situações problemas proporcionados por um professor (METZLER, 2000).

A intenção do modelo é proporcionar experiências agradáveis aos alunos, capaz de levar a participação de todos (METZLER, 2000).

Tillotson (citado por (METZLER, 2000). identificou cinco estratégias para resolver problemas:

1. Identificação do problema
2. Apresentação do problema
3. Exploração do problema com guia
4. Identificação e refinamento da solução final
5. Demonstração para análise, avaliação e discussão

Avaliação do Modelo

Os alunos passam a formular novos conhecimentos a partir do existente, aprendendo através da exploração e deixando o professor como facilitador do processo de ensino aprendizagem dos alunos.

Suposições sobre Ensinar

O professor precisa estimular o aluno a pensar, facilita a aprendizagem dos alunos.

O papel do professor é uma combinação de instrução dirigida e indireta. É direto quando o professor planeia e conduz os alunos num certo tipo de compromisso com o conteúdo. É indireto quando o professor incita os alunos a pensar e explora problemas de movimento para resolver (METZLER, 2000, p.313).

Suposições sobre Aprender

A aprendizagem só faz sentido se ela tiver significado para o aluno. Qualquer tipo de aprendizagem, %o desenvolvimento decorre melhor quando a

complexidade dos problemas das tarefas a resolver é mais próxima do desenvolvimento das habilidades dos alunos+(METZLER, 2000, p.313).

3.1.2.6 *Modelo de Jogos Táticos - Ensino do Jogo para a Compreensão.*

Apresentação do Modelo

Modelo baseado no modelo de Bunker & Thorpe (1982, citado por (METZLER, 2000). Dando importância aos Jogos Táticos, como meio de auxiliar o processo de aprendizagem a partir de jogos de estrutura simples, para depois passar para outros jogos mais complexos (METZLER, 2000).

O modelo utiliza de necessidades dos alunos para estruturação dos jogos, promovendo conhecimentos básicos para andamento do jogo (conhecimentos táticos) (METZLER, 2000).

O professor organiza atividades com progressão pedagógicas, passando de habilidades simples para mais complexas, sem deixar de lados as regras e por fim o jogo. Sendo o objetivo principal o conhecimento tático (tomada de decisões e compreensão do jogo) para realização de jogos reduzidos, que facilitam a prática do jogo formal (METZLER, 2000).

Na Educação Física Escolar, muitos alunos não estão preparados para jogos de alta complexidade, por não ter conseguido adquirir habilidades suficientes para jogar, ocasionando em atividades chatas e sem sentido (METZLER, 2000).

Características do Modelo

O aluno precisa identificar o que fazer e como fazer (GRIFFING, MITCHELL & OSLIN, 1997 citado por (METZLER, 2000), ao tentar resolver situações de jogo o aluno estará ligado ao domínio cognitivo que facilita nas atividades de domínio psicomotor para os jogos. Modelo também com influências do Modelo de Instrução Direto por manter a instrução focada no professor (METZLER, 2000).

O Modelo dos Jogos Táticos evoluiu de uma conceptualização britânica de ensino dos jogos, chamado Ensino para a Compreensão (Bunker & Torpe, 1982), como forma de demonstrar o descontentamento do ensino dos jogos. Bunker & Torpe defendiam que se deveria tentar ensinar os princípios

subjacentes dos jogos, de forma que o aluno entenda a estrutura de cada jogo, as táticas e também as habilidades de desempenho necessárias (METZLER, 2000, p.341).

Avaliação do Modelo

O modelo é identificado a partir de seqüências apropriadas de jogos, no qual os alunos tentam resolver problemas táticos. O professor determina as táticas pertinentes ao jogo. Em seguida o professor proporciona atividades para a aprendizagem a partir daquele jogo (METZLER, 2000).

Conforme Griffin, Mitchell & Oslin (1997, citado por (METZLER, 2000). as representações básicas devem dar origem ao jogo formal. Ou seja, o aluno foca mais tempo no jogo reduzido para melhor compreensão antes de chegar ao jogo formal (METZLER, 2000).

Suposições sobre Ensinar

O professor consegue identificar problemas táticos durante um jogo que facilita o processo de ensino aprendizagem dos alunos, para os mesmo sejam capazes de solucionar problemas. Todos os jogos e formas jogadas devem ser adequados ao nível dos alunos, sem ser necessário usar o jogo na versão adulta (METZLER, 2000, p.345).

Suposições sobre Aprender

Para os alunos, estar nos jogos é mais divertido e motivador. Conseguem tomar decisões quando se tornam objetos de instrução. A aprendizagem da consciência tática poder-se-á transferir para outros jogos com categorias semelhantes (METZLER, 2000, p.345).

3.2 Educação Física e Métodos de Ensino

Na historia da Educação Física escolar Brasileira, no seu inicio em 1851, quando foi inserida como componente curricular. Com a reforma Couto Ferraz em

1854, a ginástica tornou-se componente curricular obrigatório no ensino primária nas aulas de EF. Em 1920, ocorreram reformar educacionais para a EF no qual foi dado o nome de ginástica. Muitas reformas pedagógicas vêm sendo feitas para a EF até os dias atuais (CORTEZ, 1992, citado por DEBIEN, 2010).

Concepção Higienista (até 1930)

Concepção Militarista (1930 . 1945)

Concepção Pedagogicista (1945 . 1964)

Concepção Esportivista (1964 . 1985)

Cultura Corporal do Movimento (1985 . 2016)

Na Cultura Corporal do Movimento na década de 80, a saúde passa a ser tema da Educação Física, que abordam diversos temas como %o sedentarismo, as doenças sexualmente transmissíveis, o combate às drogas e os primeiros socorros+ (FERREIRA, 2009, *apud* FERREIRA. H; SAMPAIO. J 2013, p.1).

Fazer somente atividades físicas não previne doenças do coração, existe muito contexto por traz da Educação Física que faz legitimar o seu trabalho para a promoção da saúde (SOLOMON, 1991, citado por FERREIRA. H; SAMPAIO. J 2013).

Porém a Educação Física na verdade, entra em crise epistemológica. O que fazer? Não se respira mais os ares do Higienismo e sua assepsia corporal; não se pretende mais produzir futuros soldados, como preconizava o a tendência Militarista; não há a necessidade de produzir atletas, pois a escola não possui esta função, como queria a tendência Esportivista. Qual a ciência da Educação Física? A que se destina? Qual o verdadeiro papel da saúde na Educação Física? Desta crise, aflorada pela necessidade de sobrevivência, surgem às abordagens da Educação Física (FERREIRA; SAMPAIO, 2013, p.1).

Os principais objetivos da EF no Brasil eram especificamente a saúde e hábitos de higiene dos alunos. A então ginástica influenciada pelo militarismo dominou a Educação Física escolar. Em seguida, o esporte passa a fazer parte do conteúdo da EF ao final da Segunda Guerra Mundial (CORTEZ, 1992, citado por DEBIEN, 2010).

Nos anos 70 surgiram muitos doutores e mestres (títulos acadêmicos) com idéias contrárias as concepções esportivista cujo foco era voltado para aptidão física. Os primeiros modelos que rompem o modelo antigo começam a surgir (DEBIEN, 2010).

Surgem novas Abordagens (modelos ou teorias) Pedagógicas da EF escolar. Estes são movimentos renovadores da teoria e da prática, como forma de estruturar a Educação Física escolar (AZEVEDO; SHIGUNOV, VIKTOR, 2000; DARIDO, 2003, citado por DEBIEN, 2010).

Quadro 2. Abordagens Brasileiras

Abordagens	
Psicomotricista	Construtivista-Interacionista
Desenvolvimentista	Sistêmica
Saúde Renovada	Crítico-Superadora
PCN's	Crítica-Emancipatória
Cultural	Jogos Cooperativos

Fonte: Autor

As abordagens têm a função de legitimar a Educação Física no ambiente escolar e apresentar uma proposta metodológica, orientando o professor a planejar suas aulas demonstrando o que está embasando o fazer⁺ (AZEVEDO, EDSON; SHIGUNOV, VIKTOR, 2000, *apud* DEBIEN, 2010, p.1).

Abordagem dos Parâmetros Curriculares Nacionais

o Ministério da Educação e do Desporto, inspirado no modelo espanhol, mobilizou a partir de 1994 os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), balizados

pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394/1996.+ (FERNANDES, 2008, *apud* DEBIEN, 2010, p.1). Com uma proposta democrática e humana, busca ampliar o parâmetro para que não seja apenas uma proposta biológica, mas que contemple dimensões afetivas (cognitivas e socioculturais) dos alunos. Um das propostas deste documento é criar uma proposta curricular para estados e municípios para criar projetos na área educacional, podendo ser utilizado para momentos de reflexão de professores (FERNANDES, 2008, citado por DEBIEN, 2010).

Conforme os PCN ϕ , a EF escolar se responsabiliza por formar os alunos que participam das atividades promovidas pelo professor com atitudes de:

Respeito mútuo, dignidade, solidariedade; conhecer, valorizar, respeitar e desfrutar da pluralidade de manifestações da cultura corporal; reconhecer-se como elemento integrante do ambiente, adotando hábitos saudáveis e relacionando-os com os efeitos sobre a própria saúde e de melhoria da saúde coletiva; conhecer a diversidade de padrões de saúde, beleza e desempenho que existem nos diferentes grupos sociais, compreendendo sua inserção dentro da cultura em que são produzidos, analisando criticamente os padrões divulgados pela mídia; reivindicar, organizar e interferir no espaço de forma autônoma, bem como reivindicar locais adequados para promover atividades corporais de lazer (DARIDO 2001, citado por DEBIEN, 2010, p.1).

Com o grande desenvolvimento da área, professores adotam a teoria da aptidão física para as aulas de EF. Este fato acontece porque muitos professores em sua formação de Educação Física não estudaram o suficiente para valorizar o aluno como sujeito que detém o conhecimento e preferiram ser tecnicistas e reprodutores de conhecimento (DEBIEN, 2010).

3.3 Modelo de Educação Esportiva

3.3.1 Breve Histórico do Modelo

O aluno se envolve com a aplicação do modelo durante as aulas, desenvolve a cultura esportiva, na escola e na comunidade (HASTIE, 2011). Os alunos participam de eventos para colocar em prática tudo que aprenderam. A

relação interpessoal é imprescindível no processo de uma aprendizagem cooperativa e colaborativa. Cada aluno desempenhava diferentes funções nos eventos (assistente, mesário, juiz e outros), para diminuir fatores de exclusão nas aulas de EF (LOPES, 2012) nível educacional, o aluno tem a oportunidade de aprender os conteúdos de forma autêntica que o esporte típico, tornando suas experiências mais importantes e relevantes para sua formação. Para cumprir essa meta era preciso um aumento no tempo de prática das diferentes modalidades esportivas, através de unidade didática mais longa (HASTIE, 1998) O aluno assim constrói sua aprendizagem quando se trata de assumir diferentes papéis e funções (ALEXANDER, TAGGART, & LUCKMAN, 1998, citados por LOPES, 2012).

Este modelo possui um papel social, afetivo e relacional (GASPAR *et al.*, 2008, citado por LOPES 2012). Requer a cooperação e bom relacionamento entre os alunos em todas as aulas. Os alunos envolvidos neste modelo de ensino trabalham em equipa⁴ de forma colaborativa (ARENDS, 2008, citado por LOPES, 2012).

Daryl (1994) deixa claro que o modelo de educação esportiva é uma parte da educação física, onde não existe discriminação dos alunos menos habilitados, sendo função da escola a aplicação dos conteúdos esportivos (METZLER, 2000).

Para diferenciar o MEE dos esportes institucionais, definem-se três maneiras no qual o modelo preocupa-se com a educação esportiva e não apenas com a atividade esportiva como um possível rendimento. São elas: Exigências de participação, envolvimento apropriadamente desenvolvido e atribuições diversas (METZLER, 2000).

O modelo proposto por Daryl, para uma melhor adaptação das modalidades esportivas com aplicação no ambiente escolar, foi dividido em seis características: Época esportiva, filiação, competição formal, registro, festividade e eventos culminantes (METZLER, 2000).

Dentro de cada época esportiva existe uma unidade⁵ didática que precisa de no mínimo 20 aulas (JONES & WARD, 1998, citado por PEREIRA, 2012), como necessidade de aumentar o tempo de prática do aluno com as modalidades de ensino, ocasionando resultados de aprendizagem mais concretas e significativas

⁴ Equipas é o conjunto de alunos que trabalham juntos, de forma equilibrada, não levando em consideração o rendimento escolar, etnias, cultura e gênero.

⁵ Cada unidade didática faz parte de uma época desportiva.

para alunos (SIEDENTOP, 1996). Uma quantidade inferior a 20 aulas é evidentemente desvantajosa para criação de condições favoráveis à ocorrência de aprendizagem (MESQUITA, GRAÇA, GOMES, & CRUZ, 2005, citado por PEREIRA, 2012).

A vitória não é o único objetivo, e, portanto o fair play (comportamentos aprendidos para escola e outros contextos) é muito valorizado durante toda a temporada, sendo um fator que influencia a pontuação da equipe. O fair play na formação pessoal e social dos alunos é claramente contextualizado (SIEDENTOP, HASTIE e MARS, 2004, p.94, citado por PEREIRA, 2012). Siedentop (1996) o espírito de festividade contribuirá favoravelmente para a construção de experiências positivas. Prêmios ao final da temporada para as equipes não se restringindo apenas ao desempenho competitivo, mas ao fair play e outros que o professor destacar importante.

3.3.2 *Apresentação do Modelo*

Modelo desenvolvido por Daryl Siedentop (1998) com intenção de criar experiências esportivas autênticas e ricas nas aulas de Educação Física Escolar. Para trabalhar neste modelo é preciso ter tempo disponível para estruturação e realização das tarefas, que dependem dos alunos quando estes são designados á funções como: mesários, árbitros, jogadores, torcida entre outros (METZLER, 2000).

A partir de funções atribuídas aos alunos, eles criam responsabilidades para organizar as equipes, autonomia para tomar decisões e assim sucessivamente cada aluno com uma função pré-estabelecida, tornando uma experiência rica e construtiva para os alunos (METZLER, 2000).

Os alunos não apenas jogam, mas também um pouco mais sobre o esporte ou jogo. Quando mais o aluno se envolve nas atividades, mais ele se torna um aluno esportivamente competente, cultas e entusiastas (METZLER, 2000).

Segundo Siedentop (1994) estabelece três objetivos principais para o modelo:

- 1_ desenvolver pessoas esportivamente cultas: Precisa gostar do que faz
- 2_ competentes: Tem habilidade de participar dos jogos
- 3_ entusiastas. Participa e melhora a cultura esportiva

Metzler (citado por Siedentop, 1994, p.4-5) estabelece dez objetivos principais para a aprendizagem:

1. Desenvolver habilidade e aptidão específica para jogos desportivos;
2. Apreciar e executar estratégias em jogos desportivos;
3. Participar a um nível apropriado para o desenvolvimento do aluno;
4. Compartilhar o planeamento e a administração de experiências desportivas;
5. Prover uma liderança responsável;
6. Trabalhar efetivamente dentro de um grupo para metas comuns;
7. Apreciar os rituais e convenções que dão aos jogos desportivos um significado particular;
8. Desenvolver a capacidade para tomar decisões sobre assuntos de desporto debatidos;
9. Desenvolver e aplicar conhecimentos sobre arbitragem e treino;
10. Envolvimento desportivo voluntariamente depois da escola. (METZLER, 2000, p.256).

O modelo torna-se efetivo quando:

1. Quando o evento trabalha no processo de ensino aprendizagem do aluno, oferecendo autonomia e ferramentas educacionais.
2. Todos os alunos participam de todas as funções, excluindo de vez oportunidades para os melhores jogadores.
3. Aluno participa de forma ativa, tomam decisões sem depender de adultos por perto.
4. Os alunos podem criar uma forma adaptada, diferente da versão de adultos. (METZLER, 2000).

O modelo atua diretamente nos três princípios da aprendizagem, para que o aluno alcance os objetivos do ensino. Para ser competente o aluno precisa executar movimentos básicos da habilidade proposta (domínio psicomotor); para ser culto o aluno precisa entender um pouco mais da cultura esportiva (domínio cognitivo); para ser entusiástico o aluno precisa participar e envolver na cultura esportiva de forma a melhorar (METZLER, 2000).

Neste modelo o professor observa (durante as épocas) mais que atua, colocando o aluno como centro da atividade. Assim o professor consegue identificar quando os três domínios não estão contribuindo para o processo de aprendizagem do aluno (METZLER, 2000).

Segundo Siedentop (1994) utiliza três padrões de compromisso predominantes para fortalecer MEE: modelo de aprendizagem cooperativa, modelo de ensino aos pares (semelhante) e modelo de instrução Direta.

Aprendizagem Cooperativa . Ocorre dentro das equipes quando os membros em conjunto, tomam as melhores decisões para ajudar a equipe.

Ensino aos pares . Os alunos identificam os reais valores da equipe e buscam ajudar quem precisa de ajuda, para que seja uma equipe homogênea.

Instrução Direta . O professor inicialmente passa a ser o centro da atividade, quando determina as funções (METZLER, 2000).

O modelo foi projetado como ferramenta de inclusão na Educação Física Escolar, onde todos os alunos passam por todas as funções. O professor deve perceber se as equipes estão equilibradas em níveis de habilidade, gênero e outros. Como nem todos os alunos gostam de EF por achar que não tem habilidade, muitas vezes se desmotivam para realizar determinadas atividades. Neste modelo, todos os alunos participam ativamente, contribuindo para cada época esportiva (METZLER, 2000).

3.3.3 Características do Modelo

O professor pode decidir qual conteúdo a ser trabalhado em cada época esportiva, ou deixar com que os próprios alunos escolham. O professor então repassa aos alunos o conteúdo ou os deixa escolher (opção na qual o professor pode ajudar conforme contexto educacional).

O professor determina as questões iniciais como a seleção de participantes nas diferentes funções, daí em diante os alunos assume funções da parte prática do modelo (a execução).

Os alunos têm diferentes afazeres conforme cada função estabelecida.

As maiorias das atividades propostas acontecem em grupos, onde permanece o aprendizado de forma cooperativa (instrução entre os próprios alunos)

Os membros das equipes é quem determinam o que será ideal para a época competitiva. Têm total domínio para definir o que, quando e como fazer os ajustes da competição (METZLER, 2000).

O MEE se expandiu após investigações de Siedentop na percepção de ampliação pelo ensino em Educação Física. As aulas tradicionais de EF não apresentam nenhum entusiasmo dos alunos. Os períodos de aplicação das atividades ocorriam em curtos períodos de tempo. Siedentop chamou de forma descontextualizada o processo de condução da EF nos EUA. Após varias criticas, criou-se o Modelo de Educação Esportiva. Seu principal objetivo é educar o aluno, podendo formar alunos esportivamente competentes, cultos e entusiastas (SIEDENTOP *et al.*, 2004, citado por, LOPES 2012).

Características do modelo de MEE (Figura 1) Referem-se aos diferentes meios de participação do aluno, dentro do contexto desportivo. (LOPES, 2012).

1. **Épocas** . O modelo apropria-se de épocas (períodos mais longos) ao invés de conteúdo. Grant (1992) propõe no mínimo vinte aulas para cada época.
2. **Filiação** . No decorrer de cada época, os alunos se mantêm na mesma equipe até o final das vinte aulas. O trabalho em equipe em longo prazo promove desenvolvimento afetivo e social, proporcionando um bom trabalho em grupo.
3. **Competição Formal** . Os alunos têm autonomia para tomar decisões em qualquer fase de estruturação de cada época. Podem mudar as regras; os horários desde que seja com antecedência para melhor organização.
4. **Registros** . Os jogos permitem registrar o desempenho dos alunos, para que possa ser visto ao final do evento como forma de aprendizado (observar pontos positivos e negativos) e possa ser passado aos próximos alunos (observar os adversários e até mesmo a própria equipe).
5. **Festividade** . Momento de comemoração. As equipes utilizam diversas estratégias para enfeitar o (os) espaço (os).
6. **Evento final** . O evento final fechado com **medalha de ouro** na atividade prevista, seja ela individual ou coletiva. Permite que todos os alunos participem.

Figura 1. Modelo de Educação Esportiva



Adaptado de Siedentop *et al.* (2004).

Não apresenta unidades didáticas, cada modalidade a ser trabalhada, segue o modelo proposto acima, começando por Épocas, no qual inicia todo o processo e terminando no evento culminante (FIGURA 1). Os alunos se afiliam as equipas de forma equilibrada, para conferir aprendizagem a todos. As equipas se mantêm até o final da Época esportiva com todo o material utilizado e funções exercidas, dentre as funções estabelecidas existem: Capitães, treinadores, árbitros, jogadores, entre outros, conforme cada modalidade esportiva. Uma Época esportiva dura em média 20/24 aulas (LOPES, 2012)

O MEE pretende proporcionar aos alunos: autonomia, confiança, liderança e responsabilidade na utilização do modelo como forma de aprendizado (SIEDENTOP *et. al.*, 2004). O modelo preocupa com a inclusão de todos os alunos, nos diferentes momentos de aprendizagem evitando que alunos menos habilidosos desempenhem papéis menores (HASTIE, 1998b).

3.3.4 Avaliação do Modelo

- I. Precisam conhecer suas funções, cada uma com um determinado domínio (psicomotor, afetivo ou cognitivo), por isso o professor precisa conhecer seus alunos (fazer direcionamentos iniciais) (METZLER, 2000).
- II. Neste modelo, o desporto pode ser modificado a qualquer momento a forma de se trabalhar determinada modalidade, proporcionando aprendizado a todos os alunos conforme sua maturidade (METZLER, 2000).
- III. Mesmo o modelo sendo centrado mais no aluno, é indispensável o conhecimento do professor na modalidade. Professor precisa prevê situações de dificuldade a ser enfrentada pelos alunos, oferecendo suporte sempre que possível (METZLER, 2000).
- IV. O modelo passará a ser injusto se caso um aluno tenha mais oportunidade que outros. O professor precisa identificar injustiças para que todos os alunos tenham a mesma oportunidade (METZLER, 2000).
- V. É feita em contexto competitivo, onde os alunos aplicam suas habilidades práticas nas diferentes funções (METZLER, 2000).
- VI. O professor deve promover a participação e motivação de todos os alunos (METZLER, 2000).

3.3.5 Suposições sobre Ensinar

O professor utiliza várias estratégias para facilitar o alcance dos objetivos de aprendizagem, não precisando ter controle de todas as atividades. O professor deve planejar para facilitar as oportunidades dos alunos assumirem e aprenderem as responsabilidades dentro dos papéis de não-jogadores numa época de ED+ (METZLER, 2000, p.258).

3.3.6 *Suposições sobre Aprender*

Os alunos tomam decisões, assumem responsabilidades em cada época esportiva. A estrutura de ED prevê uma experiência desportiva verdadeiramente autêntica, que pode generalizar a participação em outras atividades+ (METZLER, 2000, p.258).

3.3.6.1 *Aplicação Prática*

O professor oferece autonomia aos alunos para que os mesmos façam adaptações necessárias á melhoria da equipe. Nos momentos iniciais o professor proporciona momentos de instrução direta antes da divisão das equipes. Ou seja, os alunos possuem o mínimo de saberes sobre determinada modalidade. Em seguida um aluno poderá ensinar o colega por ter absorvido melhor as instruções como prevê o modelo de ensino aos pares (METZLER, 2000).

3.3.6.2 *Sugestão de Aplicação Prática*

Lopes (2012) Possui o mesmo pensamento de Siedentop, ambas buscam necessidades de modificação das aulas práticas durante a EF escolar, buscam valorizar a relação aluno/professor. Sempre com um olhar voltado para o mundo contemporâneo, que vive em constantes mudanças no decorrer dos anos, formando alunos mais críticos (capazes de resolver situações problemas) com autonomia e interferindo em seu processo de ensino aprendizagem. Em seu estudo Verificou-se a aprendizagem do Basquetebol, comparando o MEE com o ID em apenas vinte aulas, onde todos os alunos receberam questionários de auto-avaliação do aprendizado advindo das aulas, ou seja, se o aluno aprendeu ou não a modalidade basquetebol. Logo, constatou-se que o MEE foi o que mais teve questões assinaladas com nível de aprendizagem muito boa, se comparada com o outro modelo.

No estudo de Pereira (2012), alguns estudantes sem experiência quanto a aprendizagem do modelo MEE, foram submetidos na disciplina de Didática de Atletismo á assumir papel de professor para realização do MEE. As entrevistas obtidas no estudo mostraram a importância da experimentação do MEE que exige

preparação exaustiva por parte dos futuros professores, onde o estágio mostra o contexto real da escola antes da atuação.

No livro de Daryl Siedentop (1994) a Ginástica Artística surgiu como proposta de Inserção da no MEE nas aulas de Educação Física, onde os capitães selecionados organizavam regras de segurança a serem estabelecidas, instruções de andamento das aulas e tipo de roupa utilizada. Assim as equipes treinavam e faziam o aquecimento nas rotinas de treinamento. Os próprios capitães faziam a chamada antes do aquecimento. O professor ficava sempre de suporte para dar feedback sempre que necessário. Não só na rotina de aquecimento, mas no processo de segurança e encerramento das aulas eram constantemente os trabalhado. No início da temporada os alunos aprendem os exercícios para serem utilizados na competição, podendo ser modificado ou acrescentados outros elementos escolhidos pelo próprio aluno. Em competições opcionais, os alunos escolhiam os exercícios como o acrosport ou a Ginástica Rítmica (que combina elementos de rotina com exercícios de chão).

No estudo de Luquin, Hastie, Pérez (2010) foi analisado a experiência pratica de um professor, ao aplicar o MEE em uma escola de Educação Primária e ao final de oito sessões de uma unidade didática, o "Dodgeball" (escolhido pelo professor) foi percebido melhorias dos alunos na questão cultural esportiva e entusiasmo para realização das aulas práticas. Para o professor, a experiência foi muito enriquecedora em sua formação profissional.

No estudo de Pereira (2015), o estudo comparou dois modelos de ensino (MEE e ID) aplicados a modalidade Atletismo e analisou a percepção da professora/alunos na aplicação do MEE, com alunos do 6º ano. Verificou-se que os alunos apresentaram níveis significativos de aprendizagem nas habilidades solicitadas no estudo, independente do gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho objetivou na apresentação Modelo de Educação Esportiva a partir de uma revisão literária, no qual o modelo é usado como ferramenta de inclusão para que as aulas de Educação Física possam oferecer aos alunos oportunidades de exercer varias funções⁶ durante as aulas, evitando com que o aluno se prenda na obrigatoriedade de praticar atividades sem vontade. Ou seja, os alunos que dizem não ter habilidades suficientes para aulas práticas na EF, não serão mais desmotivados ou excluídos das atividades. O modelo não se prende a questões de gênero, proporcionando que todos os alunos sejam inclusos nas aulas, desfrutando das mesmas oportunidades de ensino (HASTIE, 1998b) com participação ativa nas aulas (METZLER, 2000).

Percebemos através da revisão que o modelo é capaz de promover por se só experiências ricas e autênticas nas aulas de EF. Entendemos que é necessária uma estruturação mais completa, na divisão dos alunos em diferentes funções apresentadas e nas realizações das tarefas. A partir de cada função, os alunos organizam as atividades propostas sob supervisão do professor, com autonomia para tomada de decisões e assim adquirir aulas produtivas e ricas em experiências.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais a EF é responsável por todas as atividades promovidas pelos professores, na qual valoriza alguns aspectos sociais dos alunos presentes na cultura corporal de cada individuo. Cada aluno é capaz de produzir seu próprio conhecimento através da partilha de conhecimentos com o professor e colegas de sala (DARIDO, 2001).

Durante as aulas de EF o aluno desenvolve a cultura esportiva, principio cultural que o aluno deverá utilizar dentro e fora da escola (HASTIE, 2011). O aluno participa de eventos festivos e coloca todo seu aprendizado em prática e não mais nas aulas apenas. O colega e os professores fazem parte de processo mutuo de cooperação e aprendizado, transformando o processo antigo de reprodução das atividades em partilha de conhecimentos.

O aluno torne-se mais competente, educado e entusiasmado, desenvolve habilidades especifica como liderança, responsabilidade e autonomia, tornando suas experiências mais importantes e relevantes para sua formação (HASTIE P, 1998)

⁶ Funções já citadas anteriormente como: mesários, árbitros, jogadores, torcida entre outros.

Com a existência de poucos trabalhos relacionados ao modelo no país, é imprescindível que se tenha este trabalho como inspiração para melhorar a Educação Física na realidade das escolas Brasileiras. Apresentando possíveis propostas para aplicação do modelo a partir de toda a literatura existente.

Realizamos aulas práticas com aplicação de referências deste modelo no período do estágio acadêmico, quando nos foi questionado sobre a utilização de modelos americanos em aplicações brasileiras. Ao contrário do que se esperava pela professora, a proposta foi bem aceita pelos alunos. Afirmamos a importância do modelo para ser utilizado com mais frequência, como ferramenta de ensino nas aulas de EF devido sua legitimidade após várias publicações acadêmicas e sua efetividade comprovada.

Acreditamos que a utilização deste modelo nas práticas das aulas escolares deverá possibilitar que os alunos se apropriem mais das aulas, tornando-os mais competentes, entusiasmados e cultos, assim como seus preceitos determinando suas aprendizagens e experiências positivas.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, I. **O ensino da ginástica artística no treino de crianças e jovens**: estudo quasi-experimental aplicado em jovens praticantes brasileiras. 2010. 293f. Trabalho de conclusão de Doutorado (tese) Ciência do Desporto, Universidade do Porto, Portugal, 2010.

ALEXANDER, K., TAGGART, A., & LUCKMAN, J. Pilgrims progress: the sport education crusade down under. **JOPERD: The Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, v.69, n.4, p.21-23, 1998.

ARENDS, R. **Aprender a Ensinar**. 7 ed. Madrid: McGraw-Hill, 2008.

AZEVEDO, F. **Da Educação Physica**. São Paulo: Melhoramentos, 1920.

AZEVEDO, E; SHIGUNOV, V. Reflexões sobre as abordagens pedagógicas de Educação Física. **Revista Kinein**, v.1, n.1, 2000.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos Cedex**, ano XIX, n.48, Agosto/99.

BUNKER, D. & THORPE, R. A model for teaching games in secondary schools. **Bulletin of Physical Education**, v.18, p.5-8, 1982.

COELHO, I. **Aplicação do Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo**. 2011.138f. Trabalho de conclusão de Mestrado (tese) Desporto para Crianças e Jovens, Universidade do Porto, Portugal, 2011.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia de ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DARIDO, C. **Educação física na escola**: questões e reflexões. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, C. Os conteúdos da educação física escolar: influências tendências, dificuldades e possibilidades. **Perspectiva em Educação Física Escolar**. Niterói, v. 2, n.1 (suplemento), 2001.

DARIDO, C.; RANGEL, A. **Educação física na escola**, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DEBIEN, J; CANTANHEDE, A. Educação Física: do Higienismo à Reflexão Crítica. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Revista Digital. Buenos Aires, Ano 15, n.144, Mai/2010. <http://www.efdeportes.com/efd144/educacao-fisica-do-higienismo-a-reflexao-critica.htm> Acessado em: 01 nov. 2016.

FERNANDES, A. As Abordagens Pedagógicas Renovadoras na Educação Física Escolar e a Autonomia: algumas reflexões. **Revista LOGOS**, n. 16, 2008.

FERREIRA, H. **Apostila para concurso de professores de Educação Física SD3: Tendências da Educação Física**. Trabalho não publicado. Fortaleza, 2009.

FERREIRA, H; SAMPAIO, J 2013. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires - Año 18, n.182, Julio de 2013. <http://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm> Acessado em: 01 nov. 2016.

GHIRALDELLI, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

GRAÇA, A. (1997). **O conhecimento pedagógico do conteúdo no ensino do basquetebol**. Porto: FADEUP. Dissertação de Doutorado apresentada à Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física da Universidade do Porto.

GRIFFIN, L., MITCHELL, S., & OSLIN, J. **Teaching sport concepts and skills: a tactical games approach**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1997.

GUEDES, D. Educação para a saúde mediante programas de educação física escolar. **Motriz**, v. 5, n.1, Junho/1999.

HASTIE, P. & SIEDENTOP, D. An Ecological Perspective on Physical Education. **European Physical Education**. Review v. 5, n.1, p.9-29, 1999.

HASTIE, P., DE OJEDA, D., & LUQUIN, A. A review of research on Sport Education: 2004 to the present. **Physical Education & Sport Pedagogy**, v.16, n.2, p. 103-132, 2011.

HASTIE, P.; DYSON, B. & GRIFIN, L. Sport education, tactical games, and cooperative learning: theoretical and pedagogical considerations. **Quest**, n.56, p.226-240, 2004.

HASTIE, P. The nature and purpose of Sport Education as an educational experience. In: HASTIE (Ed.). **Sport Education: International perspective**. London: Routledge, 2011. p. 1-12.

JONES, D., & WARD, P. Changing the face of secondary physical education through sport education. **Journal of Physical Education, Recreation and Dance**, v.69, p.40-45, 1998.

JOIYCE, B. & WEIL, M. **Models of teaching**. 5 ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1996.

KELLER, F. & SHERMAN, J. **The Keller Plan** handbook. Menlo Park, CA: W. A. Benjamin, 1974.

LOPES, M. **A aprendizagem em Educação Física: análise de dois modelos de ensino em Basquetebol - Instrução Direta e Educação Desportiva**. 2012. 168f. Trabalho de conclusão de Mestrado (tese) Supervisão Pedagógica, Universidade Aberta, Portugal, 2012.

LUZ, M. Educação Física e saúde coletiva: papel estratégico da área e possibilidades quanto ao ensino na graduação e integração na rede de serviços públicos de saúde. In: FRAGA, A.B. e WACHS, F. **Educação Física e Saúde Coletiva**. Políticas de Formação e Perspectivas de Intervenção. Porto Alegre: Editora da UFRS, 2007.

MESQUITA, I. Fundar o lugar do desporto na escola através do Modelo de Educação Desportiva. In: I. MESQUITA, & J. BENTO (Edits.), **Professores de Educação Física: fundar e dignificar a profissão**. Belo Horizonte: Casa da Educação Física, 2012. p. 177-206.

MESQUITA, I. & GRAÇA, A. Modelos instrucionais no ensino do desporto. In: A. ROSADO & I. MESQUITA (Eds.), **Pedagogia do desporto**. Lisboa: Edições FMH, 2009. p. 39-68.

MESQUITA, I. GRAÇA, A., GOMES, A. & CRUZ, C. Examining the impact of a step game approach to teaching volleyball on student tactical decision making and skill

execution during game play. **Journal of Human Movement Studies**, v.48, n.6, p.469-492, 2005.

MESQUITA, I. PEREIRA, F. GRAÇA, A. Modelos de ensino dos jogos desportivos: investigação e ilações para a prática. **Motriz**, Rio Claro, v.15 n.4 p.944-954, out./dez. 2009.

METZLER, M. **Instruction Models for Physical Education**. Massachusetts Copyright by Allyn & Bacon, 2000.

METZLER, M. & SEBOLT, D. **Instructor's manual for the Sport Instruction Series**. Dubuque, IA: Kendall Hunt, 1994.

MOSSTON, M. **Teaching Physical Education**. Columbus, OH: Merrill, 1996.

MOSSTON, M. & ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education**. 4 ed. New York: Macmillan, 1994.

MOSSTON, M., & ASHWORTH, S. **Teaching Physical Education**. 5 ed. London: Benjamin Cummings, 2001.

OBERTEUFFER, D. & ULRICH, C. **Physical Education**: a textbook of principles for professional students. 3 ed. New York: Harper & Row, 1962.

PEREIRA, C. **Modelo de Educação Desportiva**: da aprendizagem à aplicação. 2012. 94f. Trabalho de conclusão de Mestrado (tese) Desporto para Crianças e Jovens, Universidade do Porto, Portugal, 2012.

PEREIRA, J. **O Modelo de Educação Desportiva no Ensino do Atletismo**: estudo aplicado no segundo ciclo do ensino básico. 2015. 243f. Trabalho de conclusão de Doutorado (tese) Ciência do Desporto, Universidade do Porto, Portugal, 2015.

ROSADO; MESQUITA. **Pedagogia do desporto**. Lisboa: Edições FMH; 2009. p. 69-130.

ROSENHINE, B. Teaching functions in instructional programs. **Elementary School Journal**, v.83, p.335-350, 1983.

SIEDENTOP, D. **The theory and practice of sport education**. In: G. BARRETTE, R. FEINGOLD, C. REESE, & M. PIERON (Edits.), **Myths, models and methods in sport pedagogy**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1987. p. 79-86.

SIEDENTOP, D. **Sport Education: Quality PE through positive sport experiences**. Champaign, IL: Human Kinetics, 1994.

SLAVIN, R. **Cooperative Learning: Theory, research, and practice**. 2 ed. Boston: Allyn and Bacon, 1995.

SOARES, C. **Educação Física: raízes européias e Brasil**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SOARES, C. **Educação Física Escolar: Conhecimento e Especificidade**. **Revista paulista de Educação Física**. São Paulo, suplemento 2, p.6-12, 1996.

SOLOMON, H. **O mito do exercício**. São Paulo: Summus, 1991.

TILLOTSON, J. **Problem-solving**. In: R. T. **Sweeney, ed Selected readings in movement education**. Reading , MA: Addison-Wesley, 1970. p. 130-135.

THOMAS, J. R.; NELSON, J. K; SILVERMAN, S. J. **Métodos de pesquisa em atividade física**. Trad. Ricardo Demétrio de Souza Peterson. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 2012.

WALLHEAD, T. & O'SULLIVAN, M. **Sport Education: physical education for the new millenium?** **Physical Education & Sport Pedagogy**, v.10, n.2, p. 181-210, 2005.