

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/318432379>

A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social: Um estudo de investigação-ação. [Implementing the Teaching Per...

Article · January 2016

CITATIONS

0

READS

31

6 authors, including:



Fernando Santos

Polytechnic Institute of Porto and Viana do Castelo

18 PUBLICATIONS 18 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Nuno Corte-Real

University of Porto

49 PUBLICATIONS 72 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Leonor Regueiras

University of Porto

8 PUBLICATIONS 11 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)



Cláudio Farias

University of Porto

32 PUBLICATIONS 161 CITATIONS

[SEE PROFILE](#)

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Teaching and learning sport and PE through models-based practice [View project](#)



Integrating Positive Youth Development in Coach Education [View project](#)

Saturno (o deus do tempo, equivalente ao deus grego Cronos) foi escolhido para arbitrar a contenda, tendo lavrado a sentença nestes termos: a nova criatura será chamada '*Homem*', por ter sido fabricada a partir do humo (*ex humo*) da terra; na morte, Júpiter acolherá o seu espírito e a Terra ficará com o seu corpo. Mas, enquanto ela viver, será **Cuidado** quem a manterá com toda a solicitude. Saturno destinou a Cuidado esta tarefa, precisamente devido às carências e necessidades de atendimento, educação, desenvolvimento e manutenção do ser humano até ao fim da vida.

Foi nesta conformidade que Heidegger concebeu o cuidado e o cuidar como estrutura originária e obrigação indeclinável da existência. O que seria do ente humano sem o cuidado, sem o cuidar e sem ser cuidado? Numa busca de resposta, o filósofo propõe a 'ética do cuidado', do nosso e do próximo, como um dos pilares centrais da civilização e da Humanidade.

4. Em síntese, um ideário político baseia-se em valores vitais; é uma projeção do modo de encarar o outro, o semelhante e o diferente, de conviver com ele, de respeitar os seus direitos e procurar suprir as suas agruras, debilidades e penúrias. O que é que nos mostra a política da austeridade neste capítulo?

A austeridade e a sua aceitação espezinham o legado civilizacional implícito na '*ética do cuidado*'. São expressão do mal endógeno e exógeno, do diabo que nos leva a aplicar aos outros o que não é bom para nós, a agir de forma distinta com o próximo e conosco. Indo mais longe, a austeridade revela facetas aterradoras: é um apagão ou banalização da noção do diabólico, suprime as fronteiras de demarcação do bem e do mal; torna patente o instinto do mal, retira o bem da realidade e introduz-lhe aquele, molda-a segundo as baixezas intrínsecas ao nosso ser.

Por mais que custe ouvir aos defensores da austeridade, ela é terrorista pelos meios que usa e pelos fins que propala, é criminosa pelos resultados e vítimas que provoca, é cruel pela angústia, pelos gemidos, pelo horror, pelo sacrifício e sofrimento que causa, é desumana pelo desespero do abismo sem fundo que origina e pela insensibilidade que irradia, é arrasadora da espiritualidade pela idolatria do dinheiro.

Os advogados da austeridade representam o triunfo da maldade, do fundamentalismo e fanatismo de falsos profetas; semeiam o inferno e o ódio, pregando a abastança, o gozo e a vida para uma minoria e a infelicidade, a miséria e a morte para a maioria. Eles estão a pedir o raio da ira de Deus.

Os profetas do Antigo Testamento não cometeram heresia, quando recomendaram que o atendimento das necessidades urgentes das pessoas prevalece sobre o culto de Deus. O sofrimento humano não pode esperar; já Deus, porque é eterno, tem tempo para ser honrado e louvado. Por outras palavras, atender as ansiedades e precisões dos humanos é servir Deus. Logo, antes de servirem o deus do dinheiro, os sacerdotes da austeridade devem honrar e venerar o ser divino que é a pessoa. Todavia, não agem assim. Não passam no tribunal da consciência de Deus e dos Homens!

AUTORES:

Fernando Santos ¹
 Nuno Corte-Real ¹
 Leonor Regueiras ²
 Cláudio Farias ¹
 Juan Antonio Moreno-Murcia ³
 Cláudia Dias ¹

¹ CIFI²D, Faculdade de Desporto
 Universidade do Porto, Portugal

² Instituto Nun'Alvres,
 Santo Tirso, Portugal

³ Universidade Miguel Hernández,
 Elche, Espanha

A aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social a crianças em risco de exclusão social:

Um estudo de investigação-ação

PALAVRAS-CHAVE:

Investigação-ação. Educação Física.
 Desenvolvimento positivo.

SUBMISSÃO: 18 de Maio de 2015

ACEITAÇÃO: 23 de Novembro de 2015

RESUMO

O processo de desenvolvimento dos jovens tem recebido particular atenção nas últimas décadas. Neste âmbito, um número crescente de investigadores têm-se interessado pelo estudo e implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social no contexto específico da educação física. Contudo, a informação acerca do papel de mediação efetuado pelo professor no âmbito de aplicação daquele modelo é muito escassa. Nessa medida, o presente estudo de investigação-ação pretendeu examinar o modo como este modelo foi implementado numa escola inserida num bairro social, especificando as estratégias utilizadas pelo professor ao longo do processo de implementação do modelo, em função das dificuldades e constrangimentos encontrados. no decorrer do processo. Participaram nesta investigação um professor de educação física e 19 crianças em risco de exclusão social com idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos de idade de uma escola do norte de Portugal. Os dados foram recolhidos através de reflexões escritas, notas de campo e entrevistas aos alunos. Os dados foram analisados com recurso a análise temática indutiva. Os resultados sugerem que a criação de uma relação de confiança com as crianças é um requisito importante para avançar para os níveis mais básicos do modelo e que a construção de um clima de *empowerment* é uma estratégia válida para desenvolver a responsabilidade. Para promover a transferência, o último nível do modelo, recomenda-se o aumento da duração de programas com esta configuração.

Correspondência: Fernando Santos. CIFI²D, Faculdade de Desporto. R. Dr. Plácido da Costa 91, 4200-450 Porto. Portugal. (fernando.sfsantos@hotmail.com)

The application of the personal and social responsibility model to underserved youth at risk of social exclusion: An action-research study

ABSTRACT

In the last decades, the process of youth development has received particular attention. In the specific domain of physical education, the teaching personal and social responsibility model has been widely used. However, information regarding the mediation role played by teachers is scarce. Hence, this action-research study aimed to analyze the implementation of the responsibility model in a school situated in a problematic neighborhood, examining the strategies used by the teacher throughout the process considering the challenges and constraints encountered. Participants were one physical education teacher and 19 at-risk children, aged between 7 and 8 years old, from a school located in the north of Portugal. The data were collected by means of written reflections, interviews and field notes. An inductive thematic analysis was conducted. The findings of this study suggest the need to create a relationship with children based on trust as a critical point for achieving the basic levels of the model. Additionally, creating an empowerment climate facilitates the promotion of responsibility. However, the intervention programs should be longer if transference, the last level of the model, is to occur.

KEYWORDS:

Action-research. Physical education.
Positive youth development.

INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel marcante no processo de desenvolvimento e preparação das crianças e dos jovens para uma vida adulta que se pretende repleta de êxitos, conquistas e integração ⁽⁵⁾. Todavia, nem todos conseguem atingir estes objetivos. Muitos jovens estão inseridos em contextos que convidam a vivências e interações problemáticas e que os colocam em risco de se envolverem em comportamentos desviantes (e.g., situações de violência e abuso de drogas) ⁽¹⁶⁾. Importa, assim, compreender as razões que levam a situações de exclusão social e de que forma essas circunstâncias podem ser atenuadas ou mesmo revertidas ⁽¹⁾.

O entendimento do processo de desenvolvimento do jovem tem sido olhado de diversas perspectivas. Durante muito tempo, o foco principal centrou-se na prevenção de problemas potencialmente emergentes na fase da adolescência. Um exemplo concreto são as campanhas direcionadas para a prevenção do consumo de drogas ⁽³²⁾. Mais recentemente, em alternativa a estas meras campanhas de prevenção, e perante a ausência dos resultados desejados, começaram a ser valorizados processos mais interventivos que visam ajudar proactivamente os jovens a ultrapassarem os constrangimentos do contexto em que estão inseridos. Contudo, estas concepções e as campanhas a elas associadas também não têm surtido os efeitos desejados, revelando-se em muitos casos completamente inócuas ⁽³¹⁾. Neste contexto, os programas de intervenção inspirados nos princípios pedagógicos subjacentes ao desenvolvimento positivo dos jovens, um posicionamento educativo que coloca em relevo e tenta atender às potencialidades específicas de cada pessoa ⁽¹⁸⁾, apresentam-se como instrumentos válidos que procuram suprir as necessidades dos jovens e as lacunas das abordagens mencionadas anteriormente ⁽¹⁰⁾.

Frequentemente, estes programas são implementados no âmbito da educação física, considerada uma disciplina que agrega uma série de características que a munem do potencial necessário para promover o ensino da responsabilidade. Entre outros aspetos, podem salientar-se o prazer que a generalidade das crianças e dos jovens evidencia relativamente à prática de desporto, o seu fácil acesso, ou o facto de a prática desportiva promover relações de cooperação e oposição que a tornam atrativa e que contribuem para a ideia de que o desenvolvimento positivo dos jovens pode ser alcançado neste contexto ⁽¹⁹⁾. Não é assim surpreendente que diversos autores tenham vindo a argumentar a importância de se desenvolverem intervenções baseadas no conjunto de pressupostos do desenvolvimento positivo dos jovens no contexto do desporto e/ ou atividade física, sugerindo também que estes programas devem ser implementados o mais precocemente possível, de modo que os seus efeitos positivos se possam fazer sentir a médio e longo prazo ^(8, 16).

A este nível, o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de Donald Hellison ^(13,14) tem-se destacado e assumido particular relevância. Este modelo instrucional sustenta-se num conjunto de convicções ideológicas e pedagógicas, bem como no reconhecimento do potencial educativo e formativo do desporto, considerando-o como um contexto privilegiado para a satisfação das necessidades desenvolvimentais de crianças e jovens em risco de exclusão social ⁽²²⁾, designadamente no que respeita ao desenvolvimento da sua responsabilidade social e pessoal ^(20, 21). Este processo desenrola-se de forma progressiva ao longo de cinco níveis de responsabilidade, contemplando diferentes objetivos: nível I – respeito pelos outros; nível II – participação e esforço; nível III – autonomia; nível IV – liderança; nível V – transferência. Em cada aula ou sessão são implementadas estratégias desenhadas especificamente para promover os diferentes níveis de desenvolvimento social e pessoal. Refira-se ainda que, pela sua natureza concetual e pedagógica, o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social pode ser situado, relativamente ao *continuum* sugerido por Metzler ⁽²²⁾, que polariza os modelos de ensino mais e menos diretivos, como uma abordagem de ensino que alberga as premissas construtivistas mais centradas nos alunos ⁽¹⁶⁾. O modelo procura colocar as necessidades de aprendizagem de cada aluno no centro do processo de ensino-aprendizagem, originando um ambiente em que os jovens têm voz e possibilidade de escolha ^(21, 26, 30).

Ao longo dos últimos anos, diversos investigadores têm procurado aferir a eficácia do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Num estudo desenvolvido com adolescentes em risco de exclusão social, por exemplo, Carbonell et al. ⁽³⁾ constataram que o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social é uma ferramenta útil no ensino da responsabilidade, em particular ao nível da promoção do respeito. Por sua vez, Ward et al. ⁽³⁰⁾ centraram-se nas perceções de alunos norte-americanos dos 7^o e 8^o anos de escolaridade ¹, ao longo da implementação do modelo, tendo os resultados sugerido a importância de um clima positivo para o sucesso do programa. Os alunos atribuíram particular importância à existência de boas relações interpessoais, as quais os estimulavam a esforçarem-se para alcançarem os objetivos do programa.

Todavia, não obstante os avanços na investigação ao longo das últimas décadas sugerirem que o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social promove melhorias ao nível do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de crianças e jovens, apresentando-se como uma ferramenta consensualmente aceite pela comunidade científica ^(5, 7, 16, 21, 28, 29), a informação acerca do papel de mediação levado a cabo pelo professor de educação física no contexto da aplicação do modelo, nomeadamente com crianças mais novas, é escassa e pouco clara, sendo necessário aprofundar a sua perspetiva e âmbito de intervenção ^(2, 4, 5, 15, 25).

Decorrendo do exposto, o presente estudo visou analisar a implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em crianças em risco de exclusão social que frequentavam uma escola de 1^o ciclo situada numa zona carenciada (bairro social) do Norte de Portugal, ao longo de um ano letivo completo. As estratégias utilizadas pelo professor de educação física foram examinadas em função das dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo de implementação do modelo. Importa realçar o presente estudo enquadrar-se num modelo de investigação-ação, na medida em que o professor envolvido, primeiro autor deste trabalho, foi simultaneamente investigador e educador. No sentido de operar mudanças nas práticas tendo em vista alcançar melhorias de resultados, baseou-se num processo constante de reflexão e interpretação da prática para impor um projeto de ação, recorrendo a estratégias subordinadas às suas necessidades, considerando as situações educativas em concreto ⁽¹⁶⁾. A investigação-ação apresentou-se assim como uma ferramenta útil na compreensão das dificuldades e estratégias, permitindo mudar as práticas, compreendendo-as e estabelecendo relações com a teoria ⁽⁴⁾.

METODOLOGIA

PARTICIPANTES

Participaram neste estudo um professor e 19 alunos de educação física. O professor era responsável pela intervenção e possuía dois anos de formação no âmbito do desenvolvimento positivo através do desporto, tendo conhecimento aprofundado dos conceitos e princípios associados ao modelo de Hellison ^(13, 14). Não obstante este ser o primeiro ano que exercia funções numa escola pública, já tinha aplicado o modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em outros contextos, nomeadamente em clubes desportivos, como treinador de futebol.

Os 19 alunos aos quais foi implementado o programa tinham idades compreendidas entre os 7 e os 8 anos e frequentavam o 2^o ano de escolaridade numa escola de primeiro ciclo situada numa zona carenciada do norte de Portugal. As crianças viviam em meios socialmente desfavorecidos, no limiar da pobreza, provindo de famílias desestruturadas e evidenciando diversos problemas de integração social que as colocavam em risco de exclusão social ⁽⁷⁾.

¹ No sistema educativo americano os 7^o e 8^o anos de escolaridade correspondem à 'middle school', abrangendo jovens com 12-13 e 13-14 anos, respetivamente.

O PROGRAMA DE INTERVENÇÃO

O programa de intervenção decorreu ao longo de 50 sessões de educação física (60 minutos por sessão), em horário não letivo. As sessões seguiram a estrutura referida por Hellison ⁽¹³⁾: conversa de consciencialização, prática, reuniões de grupo e reflexão final. As modalidades desportivas ensinadas ao longo do ano letivo foram o 'multipasse', 'multifutebol', orientação e dança. A fiabilidade da aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social foi aferida através de um processo contínuo de reflexão entre os autores do artigo, todos com experiência no âmbito da intervenção e investigação nesta área, no sentido de avaliar o modo como o modelo estava a ser implementado e a pertinência das estratégias de responsabilidade utilizadas ⁽¹⁹⁾. As discussões ocorreram regularmente ao longo de um ano letivo, criando-se momentos de partilha de experiências e conhecimentos. No caso de perspetivas distintas sobre um dado tema, o primeiro autor do artigo, sendo o responsável pela implementação do modelo, refletiu e decidiu quanto à viabilidade de uma dada estratégia, em função do contexto e das suas características particulares.

INSTRUMENTOS

Os dados foram recolhidos através de reflexões escritas e notas de campo do professor, bem como entrevistas semi-estruturadas aos alunos.

O diário reflexivo foi um elemento importante no processo contínuo de articulação entre a teoria e a prática. Este diário incluía todas as reflexões escritas acerca da implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, assim como o material relacionado com o planeamento das sessões.

As notas de campo incluíam reflexões do professor responsável pela intervenção sobre os acontecimentos associados a uma dada sessão, tendo sido incluídas no diário reflexivo ⁽⁶⁾.

Por último, as entrevistas semi-estruturadas foram realizadas somente a cinco alunos. Estas entrevistas foram conduzidas pelo professor, quando este concluía que, no final de determinadas sessões, havia enquadramento e disponibilidade dos alunos para a sua realização. O objetivo das entrevistas era aprofundar as perceções dos alunos relativamente ao decorrer das sessões, procurando-se: (a) aferir a pertinência do nível de responsabilidade desenvolvido (e.g., "Qual a importância que o objetivo de responsabilidade desenvolvido nesta sessão tem para ti?"); (b) compreender como eram percebidas as estratégias de responsabilidade utilizadas pelo professor (e.g., "Quais as tarefas que tinhas hoje enquanto responsável pela aula?"); e (c) analisar os efeitos das estratégias de responsabilidade implementadas (e.g., "Hoje conseguiste resolver problemas sozinho?"). Estas entrevistas eram baseadas na prática, isto é, nos objetivos de responsabilidade definidos para uma dada sessão, assim como nas respostas dos alunos às estratégias utilizadas pelo professor. No total foram realizadas 10 entrevistas, as quais tiveram, em média, a duração de 12 minutos.

PROCEDIMENTOS

Após a transcrição das entrevistas e compilação do material proveniente das reflexões escritas realizadas pelo professor procedeu-se a uma análise do conteúdo. Nesta fase é fundamental que o investigador tenha uma perspetiva suficientemente profunda sobre os dados, no sentido de os poder categorizar de modo indutivo, com o intuito de responder às questões de investigação levantadas num estudo com esta natureza ⁽²⁷⁾. O primeiro autor deste artigo categorizou o material, sendo todo este processo monitorizado pelos restantes autores até se atingir o ponto de saturação teórica e as duas categorias e sete sub-categorias finais. Enquanto a categoria 'professor como facilitador' incluía a sub-categoria 'estabelecimento de confiança', a categoria '*empowerment*' compreendia as restantes seis sub-categorias: 'gestão de contingências', 'construção negociada do currículo', 'da autode-terminação regulada externamente à regulação autoassistida', 'construção negociada do currículo', 'preparação de líderes' e 'transferência'.

RESULTADOS

PROFESSOR COMO FACILITADOR

Estabelecimento de confiança

Os primeiros contatos com a escola e com a turma foram determinantes para compreender o modo como as crianças interagiam entre si, estabelecer uma relação de confiança que permitisse controlá-las e construir um clima psicológica e fisicamente seguro para todos. O seguinte excerto retrata esta realidade:

Durante a aula de hoje, um colega estava com dificuldades em controlar a turma, pois estavam a destruir a sala de aula. Foi necessário intervirmos todos para solucionar uma situação em que os alunos de outra turma começaram a agredir-se fisicamente. (DIÁRIO REFLEXIVO, SETEMBRO)

Quando os alunos eram auscultados, percebia-se que a resolução de diferendos, gerava frequentemente situações de desrespeito pela integridade física uns dos outros:

Não quero saber! Bateram-me, portanto também lhes bato. (ALUNO 3, OUTUBRO)

Esta conjuntura e a natureza dos problemas existentes neste período de reconhecimento exigiu que fosse traçado um programa de intervenção suportado no modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social.

Especificamente, o professor percebeu rapidamente a necessidade de estabelecer um compromisso pessoal com os alunos e construir uma relação de maior proximidade e confiança. Neste sentido, a realização de conversas individuais foi uma estratégia usada desde o início:

Conversar com cada aluno em diferentes ocasiões, antes e depois das aulas, no intervalo e até quando se dirigem para casa, permitiu resolver e, acima de tudo, perceber os problemas que transportam para a aula (em muitos casos extremamente graves), criando uma relação de confiança. (DIÁRIO REFLEXIVO, DEZEMBRO)

Assim, o professor desempenhou o papel de um amigo em que os alunos podiam confiar e com quem podiam confidenciar:

Sim, sinto que és amigo. Ajudas. (ALUNO 7)

Esta relação de proximidade foi aumentando no decorrer do ano letivo, tendo o professor desenvolvido esforços para influenciar positivamente os alunos e integrar-se no seu universo de relações:

Hoje estive com um aluno a conversar sobre os problemas que tinha e acabei por acompanhá-lo a casa. Esta proximidade começa a ganhar contornos afetivos que levam os alunos a estarem mais disponíveis para ouvirem e integrarem-se na escola através da educação física, pois sentem que também faço parte das suas famílias. (DIÁRIO REFLEXIVO, MAIO)

EMPOWERMENT

Gestão de contingências

Inicialmente, eram evidentes as dificuldades do professor em promover e manter um clima de aprendizagem onde imperasse o respeito mútuo entre os alunos:

Os alunos estão em constante conflito verbal, chegando mesmo a agredirem-se. Basta uma desconcordância para gerar uma discussão. (DIÁRIO REFLEXIVO, SETEMBRO)

Cedo ficou claro que, exclusivamente em contexto de aula e no desenvolvimento das atividades de aprendizagem, seria muito difícil cultivar interações positivas entre os jovens. Uma das estratégias utilizadas para superar este desafio foi a criação de momentos formais de debate, agendados periodicamente em função dos acontecimentos específicos que iam surgindo em cada aula. Estas comissões ocorriam frequentemente durante a aula. Paralelamente, todas as semanas tinha lugar uma assembleia de turma. Nestas assembleias, inicialmente, o processo de gerar autorregulação nos alunos no momento do debate foi problemático:

Quando começamos a refletir sobre as regras que iriam ser utilizadas nas nossas aulas, ninguém ouvia o que outro colega tinha a dizer, gerando-se um pouco de confusão. Esta situação foi importante, pois originou que definissem que quando alguém fala todos teriam que ouvir em silêncio, levantando o dedo para intervirem. (DIÁRIO REFLEXIVO, SETEMBRO)

Um aspeto fundamental para superar esta dificuldade foi envolver os alunos na construção das regras que iriam gerir as suas próprias dinâmicas relacionais:

Não é mais do que compreender os problemas, orientar para as soluções e tornar a aula deles; eles sentem que a sua opinião conta e é ouvida (nas comissões de debate e em outros momentos). Depois, sempre que necessário, aparece a responsabilização (...) pois as regras foram definidas pelos alunos. (DIÁRIO REFLEXIVO, SETEMBRO)

A dado momento, o papel do professor como mediador destas situações tornou-se desnecessário, pois os alunos conseguiam resolver as situações sem a sua presença.

Já conseguimos resolver sozinhos. Falamos e resolvemos. (ALUNO 1)

Da autodeterminação regulada externamente à regulação autoassistida

Um aspeto que importa sublinhar é que, apesar das estratégias utilizadas no início da intervenção terem sido úteis no desenvolvimento do respeito e na resolução de conflitos, se verificaram dificuldades em responsabilizar os alunos. Neste sentido, foi necessário, num primeiro momento, criar um sistema de pontuação para a formalização da responsabilização dos alunos. Este sistema implicava a atribuição de pontos por cada atitude positiva ligada a um determinado nível de responsabilidade:

Se as regras fossem respeitadas as equipas marcavam três golos, mas se o fizessem no âmbito do desempenho no jogo valia apenas um. (DIÁRIO REFLEXIVO, NOVENBRO)

Ao longo do tempo deixou de existir necessidade de atribuir uma bonificação a determinados comportamentos, pois estes passaram a ser vistos como importantes pelos alunos. De facto, constatou-se uma maior facilidade em desenvolver este nível de responsabilidade:

Os alunos percebem que o respeito por nós próprios e pelos outros é o mais importante dos jogos e das situações de aprendizagem. Contudo, verificam-se agora problemas ao nível da participação e do esforço. (DIÁRIO REFLEXIVO, DEZEMBRO)

Consigno respeitar os meus colegas em quase todas as vezes. (ALUNO 5)

Num momento seguinte, em virtude da resposta positiva dos alunos a esta estratégia, o sistema de pontuação foi utilizado para fomentar os comportamentos associados aos restantes níveis de responsabilidade (nível II), procurando-se reconfigurar o conceito do ganhar:

A equipa que conseguisse esforçar-se ao máximo e respeitar as regras do jogo recebia quatro golos. O golo valia apenas por um. (DIÁRIO REFLEXIVO, MARÇO)

A este respeito, um aluno referiu:

Se me esforçasse marcávamos seis golos. (ALUNO 5)

Construção negociada do currículo

Inicialmente, de modo a promover a autonomia, promoveu-se um jogo pré-desportivo denominado 'multipasse'. A estrutura deste jogo era negociada, na íntegra, com os alunos. Numa primeira fase, o professor definia os momentos em que determinadas regras deveriam ser criadas, dando sugestões para que, posteriormente, os alunos pudessem escolher:

Nesta fase os alunos ainda não conseguem identificar os problemas, definir tarefas e construir sozinhos; logo, sou eu que oriento todo este processo. (DIÁRIO REFLEXIVO, OUTUBRO)

Desta forma, os alunos conseguiram descobrir as soluções, sob a forma de regras, para os comportamentos desviantes que se verificavam:

No jogo não se pode bater. Na aula também não se pode. (ALUNO 2)

Posteriormente, criou-se outro jogo pré-desportivo denominado 'multifutebol', uma progressão do jogo anterior, em que se iam construindo as regras procedendo-se, com uma graduação menor do que anteriormente, a uma descoberta guiada pelo professor. Este jogo foi produto da construção contínua e negociada das regras (com base no definido no 'multipasse'):

Para os alunos, esta foi uma aula 'impensável', pois tiveram a possibilidade de criar um jogo em que se pode rematar com as mãos, com os pés e até com a cabeça! A notícia já corre pela escola. Este jogo a que deram o nome de 'multipasse' começou apenas com duas balizas, duas equipas e uma bola e sem uma estrutura pré-definida. (DIÁRIO REFLEXIVO, FEVEREIRO)

A versão final do 'multifutebol' permitia desenvolver a autonomia com efeitos positivos nos alunos, sendo estes a gerirem a negociação de regras e a proporem tarefas, sem necessidade de orientação do professor:

Os alunos já conseguem negociar regras e propor tarefas de modo autónomo. A minha orientação é cada vez menos necessária. (DIÁRIO REFLEXIVO, MAIO)

No decorrer da intervenção surgiram problemas associados à formulação de equipas. Por essa razão, os alunos podiam alterar a constituição das equipas durante a aula, procedendo a uma substituição que era validada por todos os jogadores presentes:

Para resolver possíveis desequilíbrios entre equipas e algumas discussões criamos a regra da substituição, isto é, cada equipa sugere uma troca a determinada altura, existindo a necessidade de estarem todos de acordo para esta acontecer. Ainda demora algum tempo a chegarem a um consenso de modo não supervisionado. (DIÁRIO REFLEXIVO, MARÇO)

Os alunos compreenderam a necessidade de resolverem os problemas emergentes de modo conjunto e partilhado:

Temos que estar de acordo. (ALUNO 3)

Adicionalmente, de modo a promover a autonomia, definiu-se, nas comissões de debate, que os alunos poderiam escolher jogos ou exercícios a serem realizados nos últimos cinco minutos das sessões:

Os alunos apresentam-se mais disponíveis para a aula e verdadeiramente envolvidos. Verifica-se menos ceticismo para com esta estrutura de aula que entendem que, afinal, é importante e divertida. (DIÁRIO REFLEXIVO, DEZEMBRO)

As situações de aprendizagem e a composição do currículo também eram aspetos negociados. Inicialmente, num grau menor, os alunos podiam escolher atividades a partir de um conjunto definido pelo professor e somente em determinadas sessões e/ ou momentos:

Nesta fase, os alunos podem escolher o exercício de aquecimento a partir de uma lista de três que foram indicados por mim. (DIÁRIO REFLEXIVO, JANEIRO)

Progressivamente tornaram-se mais autónomos.

Fui responsável da aula e fiz o aquecimento. (ALUNO 2)

Preparação de líderes

Constatou-se uma tendência na turma para a aquisição das competências subjacentes aos níveis de responsabilidade anteriores, o que permitiu avançar para a promoção da liderança. Nesta altura, uma das estratégias utilizadas envolvia os alunos que evidenciavam maior apetência para assumir este tipo de papéis, no sentido de formarem, juntamente com os que se sentiam menos confortáveis nesta função, um comité de líderes. Procurou-se assim promover a colaboração entre estes intervenientes:

Os líderes funcionam como uma equipa de treinadores, em que todos se completam e ajudam. Assim, torna-se mais fácil promover esta competência, garantindo o sucesso da atividade. (DIÁRIO REFLEXIVO, ABRIL)

Um dos alunos mencionou:

Hoje fui responsável e ajudei os outros a organizarem a aula. (ALUNO 1)

Esta abordagem desencadeou alterações positivas:

Os alunos conseguem desempenhar estas funções com sucesso, sendo para isso importante integrar e dar oportunidade a todos para treinarem este tipo de competências e aprenderem uns com os outros. (DIÁRIO REFLEXIVO, MARÇO)

Posteriormente, quando os alunos conseguiam executar este tipo de tarefas favoravelmente, foram desafiados a procederem à formação de líderes:

Nesta fase os treinadores formam futuros treinadores, sendo organizados workshops antes das aulas em que são discutidos temas como o posicionamento das equipas técnicas pelo espaço de aula, o acompanhamento individual aos colegas, ou palavras-chave a utilizar... (DIÁRIO REFLEXIVO, MAIO)

Um aluno referiu:

Tenho que ajudar os outros, na aula, a fazerem bem os exercícios. (ALUNO 3)

Transferência

Finalmente, sublinhe-se que foram percebidos diversos constrangimentos à transferência das aprendizagens para outros contextos. Estes constrangimentos estavam ligados às dificuldades criadas pelo contexto em que as crianças se encontravam inseridas e traduziram-se em alguma resistência em perspetivarem qualquer ligação com o quotidiano. Este nível de responsabilidade foi abordado perto do final do programa de intervenção.

A dureza da vida lá fora é difícil de contrariar, pois logo à saída estão locais de tráfico de droga e a transferência é em muitos casos enviesada. É necessário tempo para o programa poder ser ainda mais eficaz. (DIÁRIO REFLEXIVO, MAIO)

Consideramos que o fator tempo parece ser um aspeto que restringe e limita a extensão dos efeitos da intervenção

Em casa às vezes consigo, mas não sei bem se consigo sempre. (ALUNO 3)

DISCUSSÃO

Este estudo teve como objetivo compreender o papel de mediação de um professor de educação física aquando da aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social, analisando as estratégias utilizadas pelo professor em função das dificuldades e constrangimentos encontrados ao longo do processo de implementação.

A criação de uma relação de confiança com as crianças foi um requisito essencial para que os níveis de responsabilidade pudessem ser desenvolvidos ao longo das sessões de educação física. Ao longo do tempo, esta relação tornou-se cada vez mais próxima, facilitando a implementação do programa. Consideramos que o facto das crianças estarem inseridas em contextos socialmente desfavorecidos dá maior destaque ao papel desempenhado pelo professor e à relação de confiança que deve existir com os alunos, no sentido de promover o seu envolvimento no programa. Em concordância, diversos estudos têm realçado o papel do professor de educação física enquanto amigo e promotor de confiança, sugerindo que ele se deve centrar não só no desempenho motor dos alunos, mas também na relação com eles ^(7, 16, 18).

Os constantes conflitos, especificamente as agressões físicas e verbais que caracterizaram o início da intervenção, foram suprimidas através da criação de comissões de debate formais, contexto utilizado para dar voz, possibilidade de escolha e responsabilizar as crianças. Esta abordagem centrada nas potencialidades dos jovens tem vindo a ser utilizada em múltiplas realidades ^(8, 11), promovendo o envolvimento dos intervenientes através de um clima de suporte, responsabilização e partilha ⁽¹⁴⁾. Contudo, em consonância com sugestões de Hellison et al. ^(14, 27), foi necessário criar, ao longo do programa de intervenção, um sistema de formalização da responsabilização dos alunos, em que se valorizavam comportamentos associados ao nível I. Esta estratégia surtiu efeitos positivos, possibilitando que esses comportamentos fossem interiorizadas pelos participantes no programa.

Adicionalmente, em conformidade com diversos estudos que reportam a passagem da autodeterminação regulada externamente para a regulação autoassistida ^(14, 27), a utilização de um estímulo externo foi, numa fase inicial da intervenção, muito útil para promover os diferentes níveis de responsabilidade. Aliás, a estrutura de aula apresentada às crianças incluía,

entre outros aspetos que se revelaram essenciais para fomentar a autonomia, momentos de negociação, aferição de objetivos e autoavaliação. A construção negociada do currículo foi também uma estratégia importante neste domínio, na medida em que, ao permitir criar oportunidades para que os alunos pudessem tomar decisões acerca da matéria de ensino, resultou na construção de dois jogos pré-desportivos denominados 'multipasse' e 'multifutebol' ⁽¹²⁾.

Podemos afirmar que, apesar das dificuldades em criar um clima de suporte à autonomia na fase inicial do programa, esses constrangimentos foram suprimidos ao longo do tempo, suportando as conclusões de investigações anteriores no âmbito da aplicação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social ^(7,16,24). Na parte final da intervenção, destinada a desenvolver a liderança, o professor foi-se tornando gradualmente 'desnecessário', concedendo cada vez mais responsabilidades às crianças e procurando dar a todos oportunidade de desenvolverem esta competência, ao mesmo tempo que os participantes se ajudavam uns aos outros no mesmo sentido. Tal resultado encontra-se em concordância com outros estudos ^(20,21).

O professor sentiu grandes dificuldades na transferência para a vida, o nível mais complexo do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social. Estas dificuldades foram atribuídas, em grande parte, à duração da intervenção, insuficiente para promover melhorias a este nível. A este respeito, refira-se que a duração dos programas de intervenção e a urgência em construir programas a médio e longo prazo têm sido consistentemente retratadas na literatura ⁽²³⁾.

CONCLUSÃO

A implementação do modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social num contexto socialmente desfavorecidos baseou-se no estabelecimento de uma relação próxima que, de modo progressivo e combinada com um suporte à autonomia, permitiu envolver cada vez mais os alunos na tomada de decisão e, em última análise, promover a responsabilidade pessoal e social. Todavia, o processo foi também marcado por diversos constrangimentos na promoção da transferência, que se procuraram reverter com a adoção de distintas estratégias que não surtiram os efeitos desejados.

Como foi anteriormente referido, a investigação no domínio do desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto encontra-se numa fase inicial e de crescente expansão ⁽⁹⁾. Neste sentido, recomenda-se que estudos futuros analisem o papel de mediação levado a cabo por treinadores de jovens, aprofundando as suas perceções relativamente à implementação de programas com esta natureza. Outro aspeto importante será desenvolver investigações no âmbito do treino desportivo, reconhecendo-se o papel essencial do treinador no desenvolvimento positivo dos jovens ⁽²³⁾, analisando especificamente as perceções e práticas de treinadores de jovens.

REFERÊNCIAS

- Barker B, Forneris T (2012). Reflections on the implementation of TPSR programming with at-risk-youth in the city of Ottawa, Canada. *Agora Educ Fis Deport* 14(1): 78-93.
- Belando N, Ferriz-Morell R, Moreno-Murcia JA (2012). Propuesta de un modelo para la mejora personal y social a través de la promoción de la responsabilidad en la actividad físico-deportiva. *Rev Int Cienc Deporte* 29(8): 202-222.
- Carbonell AE, Sanmartín MG, Baños CP, Suelves DM, Taboada CM, Flores YC (2006). Enseñando responsabilidad personal y social a un grupo de adolescentes de riesgo: un estudio «observacional». *Rev Educ* 341: 373-396.
- Choi H, Lee A (2009). An action research on applying teaching personal and social responsibility model (TPSR) in elementary physical education. *Kor Assoc Sport Pedagog* 16(4): 153-174.
- DeBusk M, Hellison DR (1989). Implementing a physical education self-responsibility model for delinquency-prone youth. *J Teach Phys Educ* 8(1): 104-112.
- Denzin NK, Lincoln YS (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. 4th ed. Los Angeles: Sage.
- Escartí A, Gutiérrez M, Pascual C, Marín D (2010). Application of Hellison's teaching personal and social responsibility model in physical education to improve self-efficacy for adolescents at risk of dropping-out of school. *Span J Psychol* 13(2): 667-676.
- Escartí A, Pascual C, Gutiérrez M, Marín D, Martínez M, Tarín S (2012). Applying the teaching personal and social responsibility model (TPSR) in spanish schools context: lesson learned. *Agora Educ Fis Deport* 14(2): 178-196.
- Esperança JM, Regueiras ML, Brustad RJ, Fonseca AM (2013). Um olhar sobre o desenvolvimento positivo dos jovens através do desporto. *Rev Psicol Deporte* 22(2): 481-487.
- Fraser-Thomas JL, Côte J, Deakin J (2005). Youth sport programs: an avenue to foster positive youth development. *Phys Educ Sport Peda* 10(1): 19-40.
- Gordon B, Thevenard L, Hodis F. (2012). A national survey of New Zealand secondary schools physical education programs implementarion of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model. *Agora Educ Fis Deport* 14(2): 197-212.
- Hastie P, Sharpe T. (1999). Effects of a sport education curriculum on the positive social behavior of at-risk rural adolescent boys. *J Educ Stud Placed at Risk* 4(4): 417-430.
- Hellison DR (1978). *Beyond balls and bats: alienated (and other) youth in the gym*. Washington: American Alliance for Health.
- Hellison DR, Martinek TJ, Cutforth NJ (1996). Beyond violence prevention in inner-city physical activity programs. *J Peace Psychol* 2(4): 321-337.
- Iwasaki Y, Springett J, Dashora P, McLaughlin AM, McHugh TL (2014). Youth-guided youth engagement: participatory action research (PAR) with high-risk, marginalized youth. *Child Youth Serv* 35: 316-342.
- Jung J, Wright PM (2012). Application of Hellison's responsibility model in South Korea: a multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. *Agora Educ Fis Deport* 14(2): 140-160.
- Latorre A (2003). *La investigación acción: conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, Espanha: Editorial Graó.
- Lerner RM, Almerigi JB, Theokas C, Lerner JV (2005). Positive youth development: a view of the issues. *J Early Adolescence* 25(1): 10-16.
- Li W, Wright PM, Rukavina PB, Pickering M (2008). Measuring student's perceptions of personal and social responsibility and the relationship to intrinsic motivation in urban physical education. *J Teach in Phys Educ* 27(2): 167-178.
- Martinek TJ, Hellison DR (2009). *Youth leadership in sport and physical education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Martinek TJ, Schilling T, Hellison DR (2006). The development of compassionate and caring leadership among adolescents. *Phys Educ Sport Pedagog* 11(2): 141-157.
- Metzler MW (2000). *Instructional models for physical education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Petitpas AJ, Cornelius AE, Raalte JV, Jones T. (2005). A framework for planning youth sport programs that foster psychosocial development. *Sport Psychol* 19: 63-80.
- Regueiras ML (2006). *Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de jovens em risco, através do desporto: Será possível?* Tese de doutoramento, Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.
- Robinson DB (2013). Getting girls in the game: action research in the gymnasium. *Can J Action Res* 14(3): 3-28.
- Ruiz LM, Rodríguez P, Martinek TJ, Schilling T, Durán LJ, Jiménez P (2006). El proyecto esfuerzo: un modelo para el desarrollo de la responsabilidad personal y social a través del deporte. *Rev Educ* 341: 933-958.

27. Silverman D (2000). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage.
28. Walsh DS (2008). Helping youth in underserved communities envision possible futures: an extension of the teaching personal and social responsibility model. *Res Q Exerc Sport* 79(2): 209-221.
29. Walsh DS, Ozaeta J, Wright PM (2010). Transference of responsibility model goals to the school environment: exploring the impact of a coaching club program. *Phys Educ Sport Pedagog* 15(1): 15-28.
30. Ward S, Parker M, Henschel-Pellett H, Perez M (2012). Forecasting the storm: student perspectives throughout a teaching personal and social responsibility (TPSR)-based positive youth development program. *Agora Educ Fís Deport* 14(2): 230-247.
31. Whitley M, Forneris T, Barker B (2015). The reality of sustaining community-based sport and physical activity programs to enhance the development of underserved youth: challenges and potential strategies. *Quest* 67: 409-423.
32. Williams RD, Barnes JT, Holman T, Hunt BP (2014). Substance use prevention among at-risk rural youth: piloting the social ecological "one life" program. *J At-Risk Iss* 18(1): 19-26.

AUTORES:Armando Correia ¹Teresa Lacerda ¹¹ CIFI²D, Faculdade de Desporto
Universidade do Porto, Porto, Portugal**Representações****do Desporto nos selos
e blocos emitidos em Portugal:
Reflexões em torno do seu valor
estético. Um olhar sobre
a primeira emissão, 1952,
e a última de 2015****PALAVRAS CHAVE:**

Filatelia. Estética do Desporto.

Cultura visual desportiva.

SUBMISSÃO: 9 de Setembro de 2015

ACEITAÇÃO: 10 de Dezembro de 2015

RESUMO

Ultrapassada a antiga querela acerca do estatuto do desporto como forma de arte, a investigação em estética do desporto tem-se focalizado na compreensão do desporto enquanto objeto estético. Neste contexto, as imagens produzidas *no* e acerca *do* desporto deixaram de reclamar o estatuto de obras de arte, para passarem a representar um papel fundamental na cultura visual desportiva e na plêiade de elementos que contribuem para a compreensão da estética do desporto. É de salientar, contudo, que as imagens provenientes do universo da fotografia, da pintura e da escultura continuam a ocupar um lugar hegemónico nos estudos que incluem abordagens às representações do desporto em imagem. Apesar da menção à filatelia desportiva surgir em diversos trabalhos, é praticamente inexistente o aprofundamento desta temática a partir da perspetiva estética. Daqui decorre a pertinência deste estudo, desenvolvido no contexto da produção filatélica portuguesa e que consiste na primeira parte de uma investigação mais extensa. O principal objetivo foi contribuir para uma melhor compreensão da cultura visual desportiva e da estética do desporto, através de uma abordagem hermenêutica da temática e a partir da análise de sete selos. Corpo, movimento, materiais, vestuário e acessórios foram os elementos do universo desportivo que melhor ajudaram a explicar o valor estético dos selos.

Correspondência: Armando Manuel dos Reis Correia, Rua da Igreja, 422, 4500-475 Paramos, Portugal (886696@sapo.pt)