

## Capítulo III

# A responsabilidade Pessoal e Social como veículo para o ensino da Educação Física

Luís Almeida, Teresa Silva Dias, Helder Zimmermann e Céu Baptista

### Introdução

No final da Segunda Guerra Mundial emergiu, entre os psicólogos, uma corrente fortemente orientada para o “tratamento” da doença mental. Caracterizada por uma preocupação com a “redução do défice”, esta abordagem acabou por influenciar diversas áreas do conhecimento, entre elas a investigação e as práticas no contexto da Psicologia da Educação. O estudo da adolescência e da juventude, concetualizadas como etapas de desenvolvimento problemáticas, cujos efeitos negativos e nefastos era necessário tratar ou prever para evitar, acabou por se estruturar a partir da “teoria do défice” (Lerner, 2005).

Assim, até ao início da década de 1990, o campo prático e teórico da Psicologia da Educação foi dominado por um paradigma fundamentalmente reativo, focalizado em trajetórias não adaptativas, em que o desenvolvimento era considerado como estando a processar-se com sucesso quando os comportamentos de risco eventualmente referenciados não estavam presentes, diminuía ou eram revertidos (Damon 2004; Lerner 2002; Lerner *et al.*, 2005).

Neste contexto, o estudo dos processos desenvolvimentais dos adolescentes e jovens, desde logo marcado pelo pressuposto da existência de défice, foi pautado pela preocupação não só em evitar condutas de risco, mas também em promover a recuperação dos jovens problemáticos que não se tinham conseguido libertar de comportamentos mais disruptivos e

desviantes, como o consumo de drogas ou de álcool, o envolvimento em sexo desprotegido e a delinquência (Lerner, 2005). Predominavam, assim, abordagens essencialmente curativas e preventivas, centradas nos problemas vivenciados e no modo como poderiam ser resolvidos (Seligman & Csikszentmihályi, 2000).

Esta realidade mudou no final do século XX, com o surgimento do Desenvolvimento Positivo Jovem (DPJ). A sua base assenta no pressuposto de que as trajetórias desenvolvimentais dos jovens não estão pré-definidas. Graças à interação indivíduo-meio (plasticidade) e à sua enorme capacidade de adaptação, especialmente na segunda década de vida, todos os jovens, inclusive os “menos aptos” ou considerados “em risco”, possuem talentos, capacidades e interesses que lhes conferem o potencial necessário para um futuro positivo e uma transição bem-sucedida para a idade adulta, passando assim a ser encarados como recursos a desenvolver e não como problemas a gerir (Damon, 2004; Lerner *et al.*, 2005; Roth & Brooks-Gunn, 2003).

Com este novo paradigma nasce a ideia de que a melhor forma de se evitarem condutas negativas é a promoção de comportamentos positivos, alinhando os pontos fortes dos jovens com os recursos disponíveis no ambiente físico e social que os envolvem (Lerner 2005; Lerner *et al.*, 2005). Embora tenham surgido vários modelos explicativos do DPJ, são transversais as propostas de que ele não emerge da interação indivíduo-contexto, mas também de que se manifesta através das contribuições comportamentais e ideológicas de cada um para o próprio e para a sociedade (Coakley, 2011; Jones, Edwards, Bocarro, Bunds & Smith, 2017).

A atividade física e o desporto são unanimemente reconhecidos, tanto pela sociedade em geral como pela comunidade científica especializada, como práticas e contextos propícios não só ao desenvolvimento físico, cognitivo, psicossocial e de competências de vida, mas também à melhoria da capacidade funcional, do bem-estar psicológico

e da saúde mental e social (Almeida, Pereira & Fernandes, 2018; Coakley, 2011). Por atraírem e fidelizarem os jovens de uma forma consistente, constituem-se igualmente como domínios e mecanismos potencialmente favoráveis à promoção do DPJ (Brustad & Parker, 2005; Corte-Real, Dias, Regueiras & Fonseca, 2016; Hellison, 1995, 2003, 2011; Holt & Neely, 2011; Jones *et al.*, 2017).

Alinhados com os pressupostos e princípios orientadores do DPJ, têm sido desenvolvidos programas e modelos em contextos de atividade física, desportiva e escolar, com resultados promissores (Brustad & Parker, 2005). Foi o caso do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (MRPS), criado e desenvolvido, ao longo de mais de quatro décadas, nos Estados Unidos da América, por Don Hellison (1995, 2003, 2011), um professor de Educação Física de Chicago.

## O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social de Don Hellison

O MRPS foi desenvolvido por Don Hellison, um jovem que, quando entrou para a faculdade (curso de história), fê-lo sem outro objetivo que não o de obter um diploma universitário. E logo aí começa a sua demanda pela resposta à questão “*What’s worth doing?*” (O que vale a pena fazer?). Depois, ainda sem propósito de vida, mesmo após alguma experiência profissional e um segundo diploma (agora em sociologia), resolve entrar para o Corpo de Fuzileiros Navais dos EUA (*U.S. Marine Corps*). Enquanto candidato a um posto de oficial, viu aqui a possibilidade de, pelo menos, encontrar algum desafio ou emoção. Mais do que isso, reconhece o próprio (Hellison, 2011), vivenciou experiências que, além de superarem as suas expectativas, contribuíram com algo muito mais importante para a sua vida.

No seu pelotão, Hellison encontrou jovens de bairros urbanos degradados, muitos deles encaminhados pelos tribunais para aquela força em resposta às opções: ir para a prisão ou ser incorporado nos *Marines*. E foi neste contexto, num ambiente física e mentalmente exigente, e no processo que o sustenta, que encontrou não só a resposta para a sua primeira questão, mas também o propósito de vida que acabou por o acompanhar, ao longo de mais de quarenta anos, no desenvolvimento do MRPS (Hellison, 2011). No entanto, ainda não se tinha deparado com as outras duas grandes questões que sustentam a filosofia do modelo: “*Is it working?*” e mais tarde “*What’s possible?*”.

Cumprido o serviço militar, Don Hellison aposta numa certificação enquanto professor de Educação Física imbuído da ideia de que seria através da atividade física que poderia ajudar crianças e jovens de bairros de comunidades desfavorecidas. Com essa certificação e um doutoramento em Educação Física entretanto concluído, assume um lugar de docente numa universidade, enquanto leciona, em simultâneo e a tempo parcial, numa escola urbana. Assim, sem muita experiência, mas “armado” das competências desenvolvidas na vida militar e uma crença, embora ainda frágil, de que o carácter pode ser construído e moldado, começa, nos anos 70, num ambiente povoado por crianças e jovens delinquentes, hostis e desmotivados, de bairros e comunidades desfavorecidos de Chicago, o processo de construção e desenvolvimento do seu MRPS (Hellison, 1995, 2003, 2011).

Privilegiando a atividade física e desportiva e uma observação e avaliação constantes de todo o seu trabalho, Don Hellison dedicou décadas ao estudo e desenvolvimento de um sistema estruturado e coerente de ideias e estratégias adequadas ao propósito do seu projeto: ajudar as crianças, adolescentes e jovens de contextos desfavorecidos a adquirirem e desenvolverem estratégias que lhes permitissem ser responsáveis não

apenas por si próprios mas também pelos outros, de forma a terem controlo sobre as suas próprias vidas (Hellison, 1973, 1978, 1995, 2003, 2011; Martinek & Hellison, 2009). O MRPS emerge, assim, de um minucioso e cuidado processo de observação e avaliação permanentes da relação entre a sua aplicação no “terreno” e a transferência dos valores nele promovidos e adquiridos para o quotidiano das crianças e jovens.

Hellison (1995, 2003, 2011) partiu da premissa de que os comportamentos de responsabilidade podem ser ensinados através de determinadas estratégias, em diferentes contextos, ajudando os mais novos a adaptarem-se às mudanças da vida e a desenvolverem-se de forma positiva e harmoniosa ao longo da mesma, tornando-se em adultos saudáveis e competentes. O principal objetivo é promover o desenvolvimento das crianças e dos jovens, ensinando-os não só a serem responsáveis pela forma como se comportam e como agem (responsabilidade pessoal), mas também pela maneira como tratam e se relacionam com as outras pessoas (responsabilidade social).

Como mecanismos e contextos de intervenção para o ensino dos comportamentos de responsabilidade, são privilegiados a atividade física e desportiva. O modelo tem como propósito final a transferência das competências de vida apreendidas no âmbito do programa para outros contextos do quotidiano (Corte-Real et al., 2016; Hellison, 1995, 2003, 2011).

É proposto um programa de intervenção pedagógica orientado por dois vetores: (1) que o ensino de competências de vida e de valores é parte integrante atividades desportivas e (2) o que é neste contexto ensinado deve ser transferível para fora do seu espaço físico, ou seja, para as outras áreas da vida dos praticantes (família, escola e comunidade). Para a aquisição de comportamentos relacionados com os valores intrínsecos ao MRPS, os jovens devem superar, de modo progressivo, os cinco níveis de

responsabilidade contemplados. Porém, tal não significa, obrigatoriamente, uma progressão cumulativa do processo, em que só após a aquisição de um nível é que será possível progredir para o nível seguinte. A progressão dos jovens não é, de todo, linear, podendo inclusive avançar, parar ou recuar em determinado nível face às suas características pessoais (Escartí, Pascual & Gutierrez, 2005; Hellison & Templin, 1991).

Cada nível de responsabilidade define-se por comportamentos, atitudes e valores de responsabilidade pessoal e social. O nível zero atribui-se aos participantes que adotem condutas irresponsáveis, evidenciem uma ausência de objetivos quer a curto quer a longo prazo, demonstrem falta de autocontrolo e de respeito pelos colegas ou pelo professor, acrescentando ainda um desinteresse pelo próprio futuro (Cecchini, Montero, Alonso, Izquierdo, & Contreras, 2007).

A aquisição dos níveis de responsabilidade é promovida através de exercícios e tarefas a desempenhar durante as sessões práticas (ver exemplos dados no final de cada nível). Outras possíveis estratégias podem ser consultadas em Corte-Real et al. (2016) e em Hellison (2011). A aquisição dos comportamentos associados aos valores do programa passa pela superação, progressiva, dos seguintes **NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE:**

**NÍVEL 1 – Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros**

Hellison (1995, 2003, 2011) estruturou a intervenção pedagógica que sustenta o MRPS numa lógica piramidal, tendo colocado na base da pirâmide - o nível 1 - a essência do modelo: o respeito pelos direitos e sentimentos dos outros. Estes comportamentos promovem uma atmosfera de segurança facilitadora do envolvimento coletivo nas atividades, num ambiente física e psicologicamente seguro (Gordon & Doyle, 2015), contribuindo, na opinião de Corte-Real et al. (2016), para que nenhum estudante se sinta intimidado ou ameaçado, podendo expressar livremente as suas emoções, opiniões e

medos. Promove ainda o autocontrolo, a empatia e a compreensão do impacto dos próprios comportamentos nos outros, fomentando o respeito pelas regras básicas de convivência, pelas opiniões dos outros e sua maneira de ser e de agir. Assim, a agressão e/ ou verbal, impedir fisicamente um colega ou o professor de realizar determinada tarefa, não respeitar o uso da palavra, a intimidação, ameaças, o evitar e ignorar algum colega, são comportamentos incompatíveis com este nível, devendo ser corrigidos e evitados. Corte-Real et al. (2016) propuseram que, neste nível, os participantes sejam capazes de:

- 1) Controlar os próprios comportamentos, temperamento e impulsos, mostrando respeito pelos sentimentos e direitos dos outros;
- 2) Reconhecer que todos têm o direito de participar;
- 3) Resolver, de forma pacífica, os conflitos;
- 4) Respeitar diferenças de opinião e negociar conflitos.

A autorregulação é determinante para a superação do nível I. Nesse âmbito, Escartí, Llopis-Goig e Wright (2018) sugeriam que, sem abandono das metas estabelecidas para a sessão, sejam incentivadas a reflexão, a partilha e avaliação dos próprios comportamentos e atitudes, procurando-se ainda direcionar as reações emocionais para comportamentos construtivos e de responsabilidade. Para que seja atingida uma atmosfera de empatia, é necessário que os jovens se tornem capazes de ouvir e prestar atenção ao professor, de recorrer ao diálogo, de resolver conflitos de forma pacífica, além de observar a conduta de outros intervenientes.

#### Quadro 1

##### *NÍVEL 1 - Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros*

---

Componentes principais	Objetivos didáticos	Exemplo(s)
- Autocontrolo; - Direito à resolução pacífica de conflitos;	- Colaborar na criação de um clima positivo por meio de comunicação e confiança entre	Um aluno ser o árbitro de uma

---

- Direito a estar incluído e a ter pares cooperativos.	colegas e o professor; - Conhecer e respeitar as normas estabelecidas e as consequências a elas associadas.	partida
--	--	---------

---

## NÍVEL 2 – Participação e esforço

O nível II é orientado para a promoção da participação e do esforço de cada aluno na realização das diferentes tarefas propostas (Gordon & Doyle, 2015). Visa proporcionar a vivenciação de experiências positivas e estimulantes, potencialmente facilitadoras do desenvolvimento da motivação intrínseca (Corte-Real et al., 2016). Vista como uma componente fundamental deste segundo nível de responsabilidade, a motivação intrínseca pode manifestar-se de duas formas (Fernandes & Vasconcelos-Raposo, 2005; Vallerand, Deci & Ryan, 1987): (1) participação voluntária nas atividades, com uma “aparente” ausência de recompensas ou pressões externas, 2) participação essa norteadas pelo interesse, satisfação e prazer pelo envolvimento nas tarefas.

Espera-se que os jovens prefiram o desafio ao trabalho fácil, o trabalhar mais para a satisfação dos próprios interesses e curiosidades e a busca da superação e não somente a obtenção de boas classificações, a satisfação do professor ou o ganho de quaisquer recompensas externas. Nesta linha de pensamento, devem propor-se exercícios orientados para a tarefa, não tanto para a competição, privilegiando-se a aprendizagem de valores, não a aquisição da performance das técnicas motoras por si só, promovendo-se os critérios pessoais de êxito dos jovens, procurando promover níveis motivacionais elevados mesmo face a dificuldades e desafios.

Este percurso privilegia o foco no próprio desempenho em detrimento da comparação sistemática com os outros. Nesta linha, Corte-Real et al. (2016) sugeriram que os participantes sejam encorajados a:

- 1) Participar em atividades que se possam vir a constituir-se como parte integrante das suas vidas;
- 2) Explorar a relação entre esforço e resultado;
- 3) Participar em novas atividades;
- 4) Aceitar desafios e persistir mesmo em tarefas difíceis;
- 5) Chegar a uma definição pessoal de sucesso: é participar? Melhorar? Ser socialmente responsável?

#### Quadro 2

##### *NÍVEL 2 - Participação e esforço*

---

Componentes principais	Objetivos didáticos	Exemplo(s)
- Automotivação; - Exploração do esforço e de novas tarefas; - Entendimento com os outros.	- Participar em todas as atividades até ao fim; - Esforçar, preservar e prestar atenção nas tarefas.	Colocar objetivos exequíveis no início do exercício; por exemplo, fazer mais cinco abdominais que na sessão anterior.

---

### **NÍVEL 3 - Autonomia**

Nesta fase, o principal objetivo é o de fomentar a autonomia, ensinando-se os participantes a serem independentes e a assumirem responsabilidades cada vez mais exigentes (Hellison, 1995, 2003, 2011). Devem ser proporcionadas oportunidades que permitam a exploração e o desenvolvimento dos interesses e talentos pessoais, procurando-se reduzir, de forma gradual, a supervisão do professor (Cecchini et al., 2007).

O estabelecimento de metas, para e pelos alunos, característico deste nível de responsabilidade, apresenta-se como um processo motivacional fundamental (Gordon & Doyle, 2015). Quando definem uma meta, os alunos têm tendência para estar mais atentos às instruções, recordam e retêm mais facilmente a informação, dedicam-se e esforçam-se mais e persistem na busca dos objetivos que se propuseram atingir.

Na opinião de Escartí *et al.* (2017), o estabelecimento de metas pelos próprios alunos, seja a curto, médio ou a longo prazo, é importante para a progressão e evolução, tanto dos níveis de responsabilidade como das habilidades motoras.

O MRPS tem inerentes algumas orientações importantes para a formulação de objetivos, como o facto de os participantes serem sensibilizados para a própria definição de “meta” logo no início dos programas. Como já foi referido, as metas devem ser direccionadas para a tarefa ou processo, não para os resultados (e.g., “vou fazer todos os exercícios propostos esta semana”).

Deve ainda ser privilegiado o estabelecimento de metas positivas e não de negativas (e.g., “vou prestar atenção quando o professor explicar os exercícios”). As metas a atingir devem ser concretas e exequíveis, como por exemplo, no nível I, o comprometer-se em ser assíduo e pontual. Devem ainda ser quantificáveis, flexíveis, desafiantes e realistas.

Sustentando-se nestas orientações, o professor deve propor metas comportamentais, atitudes e progressões de aprendizagem. Numa fase já avançada da aplicação do MRPS, deverão ser os próprios alunos a estabelecerem as próprias metas. Os participantes deverão (Corte-Real *et al.*, 2016):

- 1) Assumir uma responsabilidade crescente pelo seu trabalho e ações, tornando-se progressivamente mais autónomos na realização das suas tarefas;
- 2) Ser capazes de identificar as próprias necessidades e interesses, de formular os seus objetivos, de definir tarefas para os atingir e avaliar o seu progresso;
- 3) Equilibrar as necessidades atuais e com as futuras;
- 4) Conseguir ignorar e/ ou desvalorizar as pressões resultantes do grupo e manterem-se comprometidos em serem socialmente responsáveis.

**Quadro 3**  
*NÍVEL 3 - Autonomia*

---

Componentes principais	Objetivos didáticos	Exemplo(s)
<ul style="list-style-type: none"><li>- Trabalho autónomo;</li><li>- Progresso nos objetivos;</li><li>- Coragem para resistir à pressão dos colegas.</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Melhorar a perceção de confiança consigo mesmo;</li><li>- Desenvolver a capacidade de planear opções, tomar decisões e de traçar objetivos;</li><li>- Adquirir estratégias e recursos para conseguir os objetivos planeados</li></ul>	Trabalho por estações.

---

#### NÍVEL 4 – Liderança e apoio aos outros (preocupação)

Este nível é particularmente condicionado pelas aquisições anteriores no que respeita à capacidade dos participantes se colocarem no lugar dos outros e de compreenderem os seus sentimentos e necessidades (Corte-Real *et al.*, 2016). Os alunos deverão ser encorajados a cuidar não apenas do próprio bem-estar, mas também do bem-estar dos outros (Cecchini *et al.*, 2007). Trata-se, por exemplo, de incentivar a ajuda aos colegas que aceitem ser ajudados ou de atribuir, a um aluno, a responsabilidade de fazer a ativação funcional da sessão.

Esta abordagem, além de permitir ao professor focar-se, por uns momentos, em alunos que necessitem de um acompanhamento mais individualizado e próximo, poderá contribuir para a vivenciação, por todos os intervenientes, de uma experiência mais positiva. Neste nível, dever-se-á procurar conter ou desencorajar a manifestação de comportamentos egocêntricos e fomentar a solidariedade entre todos. É também desejável

que se promova o “pensar em e para o grupo” e para a comunidade (Gordon & Doyle, 2015).

Este nível de responsabilidade procura educar os alunos no sentido de assumirem um compromisso moral, contemplando-se aqui, enquanto moralidade, pensamentos, sentimentos e comportamentos regulados por padrões do certo ou errado (Gordon, 2010a). Corte-Real *et al.* (2016) defenderam que os participantes devem ser:

- 1) Apoiados no desenvolvimento de competências interpessoais e de conseguirem “ir além de si próprios”;
- 2) Encorajados a dar apoio, a mostrar preocupação e a exibirem compaixão pelos outros, sem expectativas de recompensa;
- 3) Apoiados nos seus esforços no sentido de se tornarem membros produtivos da sociedade, liderando ou ensinando os outros.

#### Quadro 4

##### *NÍVEL 4 - Liderança e apoio aos outros (preocupação)*

---

Componentes principais	Objetivos didáticos	Exemplo(s)
- Atenção e compaixão; - Sensibilidade e compreensão; - Força interior.	- Identificar e expressar as próprias opiniões e reconhecer as dos outros; - Conhecer a importância de cooperar com os outros para conseguir um fim comum e oferecer e solicitar a ajuda aos outros.	Em equipas heterogéneas a bola tem de passar por todos antes de ser golo/ ponto/ cesto

---

#### NÍVEL 5 – Transferência

O último nível é fundamentalmente direcionado para promoção da transferência das aprendizagens para fora do contexto da sessão. Considerado o mais avançado, envolve a exploração e aplicação das competências e valores trabalhados nos níveis anteriores fora do espaço da

intervenção, como os “tempos livres”, a casa, a escola, os amigos, a família, a comunidade, entre outros.

Pode-se considerar aqui, como exemplo, o cuidar do irmão mais novo enquanto os pais estão ocupados (Cecchini *et al.*, 2007). São consideradas fundamentais uma estruturação apropriada das sessões e a promoção de um clima positivo (Bean *et al.*, 2018), já que a transferência poderá ser facilitada e promovida se as oportunidades e experiências proporcionadas forem desenvolvidas e implementadas com essa intencionalidade (Metzler, 2011; Petitpas, VanRaalte & France, 2016).

Corte-Real *et al.* (2016), tal como Hellison (1995, 2003, 2011), destacaram como determinantes as necessidades dos participantes não só de compreenderem o valor e relevância das competências adquiridas e/ ou desenvolvidas noutros contextos extraprograma, mas também de as aplicarem nesses mesmos contextos.

Em termos genéricos, pode-se argumenta-se que o MRPS, ao possuir uma dimensão psicossocial e pedagógica que vai muito para além da educação sobre a prática desportiva, emerge como um modelo que educa para outros aspetos da vida.

**Quadro 5**  
*NÍVEL 5 - Transferência*

---

Componentes principais	Objetivos didáticos	Exemplo(s)
- Tentar aplicar estas ideias noutras áreas da vida; - Ser um modelo a seguir, especialmente para crianças mais novas.	- Aplicar as capacidades e habilidades adquiridas noutros contextos.	- Pedir ao aluno um exemplo de respeito pelos outros em casa; - Desenvolver atividades desportivas para e na comunidade.

---

## Formato da Sessão

Hellison (1995, 2003, 2011) propôs dois tipos de estratégias pedagógicas direcionadas para o propósito do modelo: uma (1) estrutura de aula na qual se sustentam os seus diferentes momentos e um conjunto de (2) estratégias de ensino.

### A Estrutura da Aula

A estrutura da aula permite não só que os professores ou treinadores assegurem oportunidades para que as crianças e jovens possam aprender a ser pessoal e socialmente responsáveis, mas também que se habituem a determinadas rotinas e normas de funcionamento, sabendo o que se espera deles em cada parte ou momento. O MRPS sugere cinco momentos:

#### - Tempo relacional (conversa individual)

A conversa individual concretiza-se com breves instantes de interação professor-participante (“um para um”). Pode acontecer antes, durante ou depois da sessão, numa transição ou em outro momento considerado oportuno, e tem como objetivo estabelecer e/ou desenvolver relacionamentos positivos (Gordon, 2010a; Hellison, 2011). É uma oportunidade para professor ou treinador conversar com as crianças e/ ou os/ as jovens, perguntar como está a correr o dia ou discutir aspetos das próprias vidas (exemplo: como vai a tua lesão? Dá para participar da aula? O que poderás fazer para participar? Como correu a competição no fim de semana? Tens sido assíduo? Como vão as coisas na disciplina “x”?).

### **- Conversa de consciencialização (em grupo)**

A conversa de consciencialização é, no fundo, uma breve reunião no início da sessão. Deverá ocorrer de forma a que todos, participantes e professor/ a, se vejam e possam comunicar facilmente, por exemplo em círculo. Depois de um ou dois minutos de conversa sobre a aula anterior, ou outro assunto qualquer, são transmitidos e/ ou lembrados os objetivos do programa e da aula em particular. Podem ser convidados ou desafiados alunos para breves reflexões ou observações consideradas por si pertinentes ou pedidos exemplos de comportamentos para determinado nível de responsabilidade, criando-se assim expectativas comportamentais e morais para a sessão (Gordon, 2010b; Hellison, 1995, 2003, 2011).

Dependendo do estágio do programa, o professor poderá focar-se num aspeto específico da responsabilidade ou apenas lembrar o principal propósito da intervenção (e.g., como se comportam e tratam os outros) (Corte-Real et al., 2016).

### **- Atividade física / prática desportiva**

Abrangendo a maioria do tempo de cada sessão/ aula, esta fase pode envolver conteúdos que se relacionem com atividades físicas, desportivas ou exercícios apropriados às idades dos participantes. Estes deverão assumir, progressivamente, a responsabilidade das estratégias de ensino (Hellison, 1995, 2003, 2011).

Podem ser combinados momentos de escolha individuais e/ou em grupo, dando-se voz aos alunos, escutando-se as suas opiniões, promovendo-se oportunidades para o desenvolvimento dos níveis de responsabilidade (Gordon, 2010b), o cumprimento de metas e outros aspetos, entre eles a consolidação de aprendizagens motoras.

A organização dos exercícios por grupo ou individualmente não tem grandes restrições. Contudo, Coulson, Irwin e Wright (2012) defenderam que o trabalho grupal deve favorecer a formação de equipas o mais heterogéneas possível, seja em traços de personalidade, em capacidades motoras ou em género, promovendo-se a liderança e as oportunidades de sucesso para todos.

Com o decorrer e evolução das sessões, a transferência da responsabilidade no comando das mesmas, do professor para o aluno, vai aumentando. O foco na tarefa e nos objetivos propostos para a sessão tornam-se assim prioritários para os participantes.

#### **- Reunião de grupo**

Depois da atividade física, segue-se a reunião de grupo. Este momento, que se deseja de aprendizagem pessoal e social, deverá estimular os participantes a adotarem uma atitude crítica em relação a si mesmos, aos colegas e ao grupo, mais reflexiva face às decisões a tomar, sustentando-se na veracidade dos argumentos, e a transferirem as aprendizagens para outros contextos fora da sessão (Gordon & Doyle, 2015; Hellison, 2003, 2001).

#### **- Tempo de reflexão**

Nos últimos minutos da sessão, é proposta aos alunos uma reflexão sobre as próprias atitudes e comportamentos durante a sessão tendo por base os níveis de responsabilidade do MRPS (Hellison, 1995, 2003, 2011). Pode ser iniciada com perguntas, como por exemplo, “quem fez hoje os exercícios até ao fim?”. Corte-Real et al. (2016) propuseram que, dependendo da idade e do número de participantes ou do tempo, as respostas possam ser dadas de várias formas, como, por exemplo, diários, autorreflexões escritas ou verbais, o preenchimento de questionários, ou

apenas com um sinal do polegar (polegar para cima significa “ótimo”; polegar a meio significa “ok”; polegar para baixo significa “necessita de trabalho”).

### Estratégias de Ensino

A estrutura da aula, assumida ela própria, no contexto da aplicação do MRPS, como uma estratégia pedagógica, não é, contudo, a única. Corte-Real et al. (2016) referenciaram outras desenvolvidas por Hellison (1973, 1978, 2003, 2011), algumas em parceria (Martinek & Hellison, 2009), direcionadas para os propósitos fundamentais do modelo:

- **Modelagem:** o professor assume-se como exemplo, alinhando as próprias atitudes, comportamentos e interações, com os propósitos do modelo e objetivos que se vão estabelecendo;

- **Comunicação de expectativas:** além de organizar as sessões, o professor comunica aos participantes as instruções e as expectativas em termos de comportamento;

- **Promoção de oportunidades de sucesso:** as atividades são organizadas de forma a que ninguém seja (ou se sinta) excluído ou incapaz de participar com probabilidade de sucesso devido a diferenças individuais;

- **Promoção de interações sociais:** criação de dinâmicas ou rotinas que permitam aos alunos interagir entre si sem o controlo direto do professor;

- **Atribuição de tarefas de gestão:** promoção, por parte do professor, da contribuição dos participantes para a organização e gestão da sessão, assumindo tarefas e trabalhos específicos;

- **Promoção da liderança:** o professor partilha algumas responsabilidades, proporcionando aos participantes a oportunidade de instruírem ou liderarem alguns dos seus pares;

- **Dar escolhas e “voz”:** criação de oportunidades para que os alunos tenham oportunidades para verbalizar as suas opiniões e sugestões e tomar decisões;

- **Envolvimento dos estudantes na avaliação:** o professor promove o envolvimento dos participantes na auto e heteroavaliação;

- **Transferência de competências de vida:** além de contemplar nas sessões as competências de vida, o professor deverá promover, com intencionalidade, o seu desenvolvimento e transferência para os outros contextos de vida dos participantes, fora do programa (família, escola, comunidade, relacionamento com os pares, etc.).

Acrescente-se que existem muitas outras estratégias além das que aqui foram referenciadas. Contudo, mais importante que a sua diversidade, é a ideia de que na sua escolha e aplicação devam ser consideradas não só as características e idiossincrasias das crianças e/ ou jovens participantes, programas e seus objetivos, envolvência sociocultural, condições materiais e logísticas, não esquecendo as competências e experiência dos responsáveis pela operacionalização do modelo e/ ou programa, mas também, tal como defenderam Bean e Forneris (2016), que todo o processo seja sustentado uma promoção deliberada de situações de aprendizagem, ou seja, por uma intencionalidade na sua operacionalização.

A finalizar este capítulo, acrescente-se que, enquanto professor universitário, Don Hellison esteve ligado à formação pedagógica e profissional de estudantes universitários, professores e treinadores, não só nos Estados Unidos, mas também noutros países. Orientando-se por uma necessidade de busca e questionamento permanentes das ideias e

orientações que sustentam o MRPS, partilhou, procurou e incentivou sempre a participação e o questionamento de todos aqueles que, de alguma forma, se identificaram com o modelo ou desejassem contribuir para o seu desenvolvimento.

De todo este trabalho no “terreno”, sempre sustentado numa filosofia de “*theory-in-practice*”, emergiu assim um modelo reconhecidamente versátil e flexível, já aplicado e adaptado com êxito um pouco por todo o mundo, além de uma vastíssima bibliografia (livros e artigos) e a fundação da TPSR Alliance (<http://www.tpsr-alliance.org/>).

Cabe a cada professor ou treinador adaptá-lo à realidade e aos objetivos que persegue, não esquecendo nunca, tal como sugere o seu autor, as questões ligadas à sua génese: “*What’s worth doing?*”, “*Is it working?*” e “*What’s possible?*”.

## Sugestões de sites para consulta

<http://www.tpsr-alliance.org/>

<http://www.beyondtheball.org/>

## Referências

- Almeida, L., Pereira, H., & Fernandes, H.M. (2018). Efeitos de diferentes tipos de prática desportiva no bem-estar psicológico de jovens estudantes do ensino profissional. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 13(1), 15-21.
- Bean, C., & Forneris, T. (2016). Examining the Importance of Intentionally Structuring the Youth Sport Context to Facilitate Positive Youth Development. *Journal of Applied Sport Psychology*, 28(4), 410-425. doi:10.1080/10413200.2016.1164764
- Bean, C., Kramers, S., Forneris, T., & Camiré, M. (2018). The implicit/explicit continuum of life skills development and transfer. *Quest*, 70(4), 456-470. doi: 10.1080/00336297.2018.1451348

- Brustad, R. J., & Parker, M. A. (2005). Enhancing positive youth development through sport and physical activity. *Psychologica*, 39, 75-93.
- Cecchini, J., Montero, J., Alonso, A., Izquierdo, M., & Contreras, O. (2007). Effects of personal and social responsibility on fair play in sports and self-control in school-aged youths. *European Journal of Sport Science*, 7(4), 203-211.
- Coakley, J. (2011). Youth Sports What Counts as “Positive Development?”. *Journal of Sport & Social Issues*, 35(3), 306-324. doi: 10.1177/0193723511417311
- Corte-Real, N., Dias, C., Regueiras, L. & Fonseca, A. M. (2016). *Do desenvolvimento positivo ao modelo de responsabilidade pessoal e social através do desporto: Entre a teoria e a prática*. Porto: Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto - Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.
- Coulson, C., Irwin, C., & Wright, P. (2012). Applying Hellison's responsibility model in a youth residential treatment facility: a practical inquiry project. *Ágora para la EF y el Deporte*, 1(14), 38-54.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24. doi: 10.1177/0002716203260092
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. (2017). Assessing the implementation fidelity of a school-based teaching personal and social responsibility program in physical education and other subject areas. *Journal of Teaching in Physical Education* 37(1), 1-31. doi: 10.1123/jtpe.2016-0200
- Escartí, A., Llopis-Goig, R., & Wright, P. (2018). Assessing the Implementation Fidelity of a School-Based Teaching Personal and Social Responsibility Program in Physical Education and Other Subject Areas. *Journal of Teaching in Physical Education*, 37(1), 2-23.
- Escartí, A., Pascual, C., & Gutierrez, M. (2005). *Responsabilidad personal y social a través de la educación física y el deporte*. Barcelona: Graó.
- Fernandes, H., & Vasconcelos-Raposo, J. (2005). Continuum de auto-determinação: Validade para a sua aplicação no contexto desportivo. *Estudos de Psicologia*, 10(3), 385-395.
- Gordon, B. (2010a). *Teaching personal and social responsibility through physical education: An examination of the teaching personal and social responsibility model when taught in a New Zealand secondary school*. Saarbrücken: Germany, Lambert Academic Publishing.
- Gordon, B. (2010b). An Examination of the Responsibility Model in a New Zealand Secondary School Physical Education Program. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29, 21-37.
- Gordon, B., & Doyle, S. (2015). Teaching personal and social responsibility and transfer of learning: opportunities and challenges for teachers and coaches. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(1), 152-161.
- Hellison, D. (1973). *Humanistic Physical Education*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Hellison, D. (1978). *Beyond Balls and Bats*. Washington, DC: AAPER.

- Hellison, D. (1995). *Teaching responsibility through physical activity* (1st ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2003). *Teaching responsibility through physical activity* (2nd ed.). University of Illinois at Chicago: Human Kinetics.
- Hellison, D. (2011). *Teaching responsibility through physical activity* (3rd ed.). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hellison, D., & Templin, T. (1991). *A reflective approach to teaching physical education*. Champaign, Illinois: Human Kinetics Books.
- Hellison, D., & Wright, P. (2003). Retention in an Urban Extended Day Program: A Process-Based Assessment. *Journal of Teaching in Physical Education*, 22(4), 369-381. doi:10.1123/jtpe.22.4.369
- Holt, N. L., & Neely, k. C. (2011). Positive youth development through sport: A review. *Revista Iberoamericana de Psicología del Ejercicio y el Deporte*, 6(2), 299-316.
- Jones, G. J., Edwards, M. B., Bocarro, J. N., Bunds, K. S., & Smith, J. (2016). An integrative review of sport-based youth development literature. *Sport in Society*, 20(1), 161-179.
- Jones, G. J., Edwards, M. B., Bocarro, J. N., Bunds, K. S., & Smith, J. W. (2017). An integrative review of sport-based youth development literature. *Sport in Society*, 20(1), 161-179, doi: 10.1080/17430437.2015.1124569
- Lerner, R. M. (2002). *Concepts and Theories of Human Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lerner, R. M. (2005). *Promoting Positive Youth Development: Theoretical and Empirical Bases*, Tufts University.
- Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S. et al. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, 25(1), 17-71.
- Martinek, T., & Hellison, D. (2009). *Youth Leadership in Sport and Physical Education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Metzler, M. (2011). *Instruction models for physical education* (3rd ed.). United States of America: Holcomb Hathaway, Publishers, Inc.
- Petitpas, A., VanRaalte, J., & France, T. (2016). Facilitating positive youth development by fostering collaboration among community-based sport and physical activity programs. *The Sport Psychologist*, 31(3), 1-21.
- Roth, J. L. & Brooks-Gunn, J. (2003). What exactly is a youth development program? Answers from research and practice. *Applied Developmental Science*, 7, 94-111. doi: 10.1207/S1532480XADS0702\_6
- Seligman, M., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Vallerand, R., Deci, E., & Ryan, R. (1987). Intrinsic motivation in sport. In K. B. Pandolf (Ed.), *Exercise and sport sciences reviews* (Vol. 15, pp. 389-425). MacMillan: New York.