

Artigos Originais

Implicações sobre o modelo de responsabilidade pessoal e social (TPSR) nas aulas de Educação Física¹

Implications of the teaching personal and social responsibility (TPSR) model in Physical Education classes

Implicaciones del modelo de responsabilidad personal y social (TPSR) en las clases de Educación Física



Evandro Abilio de Souza

Prefeitura Municipal de Joinville, Joinville, Santa Catarina, Brasil
evandroeducacaofisica2011@gmail.com



Eduard Angelo Bendrath

Universidade Estadual de Maringá, Ivaiporã, Paraná, Brasil
eabendrath@uem.br

Resumo: A pesquisa teve como objetivo analisar de que forma a aplicação do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (TPSR) pode impactar no comportamento nas aulas de Educação Física nos anos iniciais. Foram realizadas intervenções pedagógicas com o intuito de verificar o nível de responsabilidade e habilidade para a vida conforme a estrutura diária do programa do TPSR. A coleta de dados foi efetuada por meio de um questionário pré e pós-intervenção pedagógica e direcionado para os tópicos sobre conflito, autonomia e habilidade. Os resultados indicaram que, entre os parâmetros avaliados, a variável relacionada à autonomia apresentou alteração significativa, enquanto os demais itens analisados não demonstraram mudanças estatisticamente relevantes.

Palavras-chave: educação física escolar; responsabilidade pessoal e social; TPSR.

¹ O presente trabalho contou com o apoio financeiro da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Abstract: The objective of the research was to analyze how the application of the Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR) model can impact student behavior during Physical Education classes in the early school years. Pedagogical interventions were carried out with the aim of assessing the level of responsibility and life skills, based on the daily structure of the TPSR program. Data collection was conducted through a pre – and post-intervention questionnaire, focused on topics such as conflict, autonomy, and skill development. The results indicated that, among the parameters evaluated, the variable related to autonomy showed a significant change, while the other items analyzed did not present statistically relevant differences.

Keywords: school physical education; personal and social responsibility; TPSR.

Resumen: El objetivo de la investigación fue analizar cómo la aplicación del modelo de Enseñanza de la Responsabilidad Personal y Social (TPSR) puede impactar en el comportamiento de los estudiantes durante las clases de Educación Física en los primeros años escolares. Se llevaron a cabo intervenciones pedagógicas con el propósito de evaluar el nivel de responsabilidad y habilidades para la vida, basándose en la estructura diaria del programa TPSR. La recolección de datos se realizó mediante un cuestionario aplicado antes y después de la intervención pedagógica, centrado en temas como el conflicto, la autonomía y el desarrollo de habilidades. Los resultados indicaron que, entre los parámetros evaluados, la variable relacionada con la autonomía mostró un cambio significativo, mientras que los demás ítems analizados no presentaron diferencias estadísticamente relevantes.

Palabras-clave: educación física escolar; responsabilidad personal y social; TPSR.

Submetido em: 27/05/2025

Aceito em: 20/03/2026

1 Introdução

Investigar o tema da responsabilidade pessoal e social representa uma oportunidade valiosa para analisar aspectos que impactam tanto a sociedade quanto os indivíduos, com ênfase especial na abordagem da resolução de conflitos. A pesquisa científica exerce um papel essencial no progresso do conhecimento humano e na evolução da sociedade. Ela constitui a base para a descoberta e compreensão de novos fenômenos, para a resolução de desafios complexos e para a promoção de melhores condições de vida (Silver, 2009).

No que se refere à conceituação de responsabilidade pessoal e social, Gouveia (2000) contribui ao defini-la como a interação com os outros de maneira responsável. Nessa perspectiva, Hellison (2003) propõe que a responsabilidade pessoal e social seja desenvolvida por meio da aquisição de valores e competências e do respeito mútuo.

Os conceitos de responsabilidade pessoal e social estão intrinsecamente conectados e exercem um papel relevante na forma como os indivíduos se relacionam com a sociedade e colaboram para o bem comum. Santos *et al.* (2017) enfatizam que a responsabilidade pessoal envolve a habilidade de tomar decisões conscientes e de agir com base em valores e princípios próprios. Trata-se da compreensão de que somos protagonistas de nossas trajetórias e devemos responder por nossas atitudes e decisões.

A responsabilidade social, segundo Faria e Sauerbronn (2008), está relacionada ao compromisso das instituições educacionais em promover valores e práticas que favoreçam o bem-estar coletivo, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Nesse panorama, as escolas desempenham um papel essencial ao incorporar, no cotidiano escolar, ações voltadas à preservação ambiental, à equidade social e à disseminação de comportamentos éticos.

Dentro dessa temática, uma abordagem frequentemente utilizada por professores de Educação Física é o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, também denominado TPSR (*Teaching Personal and Social Responsibility*). Esse modelo foi desenvolvido por Donald Hellison, professor emérito da Universidade de Illinois, em Chicago, nos Estados Unidos, que trabalhou de forma próxima com crianças e jovens em situação de vulnerabilidade e com problemas de comportamento (Hellison, 2011). O principal objetivo do TPSR, especialmente em contextos marcados pela violência social, é fortalecer as relações interpessoais dos alunos.

Araújo, Arantes e Pinheiro (2020) ressaltam que assumir a responsabilidade por nossas ações e escolhas constitui um princípio essencial tanto na ética quanto na convivência em sociedade. Essa responsabilidade diz respeito à obrigação de cada pessoa de responder pelas consequências de suas atitudes e decisões, sejam elas positivas ou negativas.

Frequentemente, as decisões tomadas no ambiente escolar podem gerar consequências negativas, levando ao surgimento de conflitos. Pires e Poffo (2018) observam que responsabilidade e conflitos são elementos interligados que exercem papel significativo nesse contexto. A forma como alunos e professores assumem suas responsabilidades influencia diretamente a maneira como os conflitos são percebidos e solucionados. Nesse sentido, Vinha (2003) aponta que os conflitos se manifestam na medida em que há desequilíbrios nas relações interpessoais.

Chispino e Chispino (2002) destacam que o conflito é uma dimensão inevitável das interações humanas – sejam elas pessoais, sociais ou políticas – e, portanto, não deve ser eliminado. Em sua pesquisa, os autores examinam a gestão dos conflitos escolares, desde a tipificação das diferentes formas de conflito até os diversos modelos de mediação existentes. Eles enfatizam a importância de compreender a natureza dos conflitos como pré-requisito para a implementação de ações preventivas e estratégias eficazes de resolução. Além disso, defendem a necessidade de investir em programas de formação de mediadores escolares, argumentando

que a gestão adequada dos conflitos é essencial para construir um ambiente educacional seguro, acolhedor e propício ao pleno desenvolvimento dos estudantes.

Dentro dessa dinâmica, a responsabilidade pessoal e social exerce papel central. Ao estimular a consciência individual e promover a compreensão nas relações interpessoais, a responsabilidade pessoal contribui significativamente para a prevenção de conflitos. Simultaneamente, a responsabilidade social incentiva a construção de soluções colaborativas e inclusivas. Nogueira (2011) evidencia que o fortalecimento dessas competências não apenas reduz a incidência de conflitos, mas também favorece o desempenho acadêmico e contribui para a formação de cidadãos conscientes e engajados. Sua pesquisa reforça a relevância de práticas educativas que valorizem tanto a individualidade quanto a coletividade, tendo como foco o desenvolvimento integral dos estudantes.

Uma alternativa destacada por Correia (2006), para a resolução de conflitos no ambiente escolar, é o uso dos jogos cooperativos. Segundo o autor, a relação entre jogos cooperativos e conflitos escolares se dá pela possibilidade de transformar as interações entre os estudantes por meio de práticas pedagógicas voltadas à cooperação, e não à competição. Considerando que os conflitos escolares são recorrentes e podem ter origens diversas – como diferenças individuais, falhas na comunicação ou rivalidades –, os jogos cooperativos vêm sendo explorados como estratégias eficazes para reduzir tensões e promover um convívio escolar mais harmônico.

Correia (2006) explora o uso de jogos cooperativos como uma ferramenta pedagógica dentro do contexto da Educação Física nas escolas. O estudo foca na análise dos benefícios potenciais desses jogos para o desenvolvimento físico, emocional e social dos alunos, ao mesmo tempo em que aborda os desafios que educadores podem enfrentar ao tentar implementar essa abordagem no ambiente escolar.

Dessa forma, esta pesquisa tem como objetivo analisar como a aplicação do TPSR nas aulas de Educação Física, por meio dos

Jogos Cooperativos, e como as relações sociais e suas diversas formas de convivência, por meio da cooperação, respeito e responsabilidade, podem ser reconfiguradas.

1.1 O Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social – TPSR

O ambiente escolar, atualmente, atravessa um período marcado por desafios relacionados à ausência de responsabilidade, tanto em nível pessoal quanto social. Essa realidade é influenciada por transformações nos valores da sociedade contemporânea, resultando em dificuldades no processo de socialização dos alunos (Pires; Poffo, 2018).

Nesse contexto, a socialização na escola assume um papel fundamental no desenvolvimento pessoal e educacional dos estudantes. Trata-se de um processo contínuo por meio do qual os alunos interagem com colegas, professores e demais membros da comunidade escolar, aprendendo normas sociais, desenvolvendo habilidades interpessoais e construindo vínculos significativos.

Del Prette e Del Prette (2017) ressaltam que o ambiente escolar oferece aos estudantes uma oportunidade única de interagir com uma diversidade de pessoas, o que favorece o desenvolvimento de competências sociais importantes, como a comunicação eficaz, a empatia, a capacidade de resolver conflitos e o trabalho em equipe.

Em relação aos conflitos na escola, Lopes e Gasparin (2003) afirmam que se trata de uma realidade comum e podem surgir de várias fontes e em diferentes contextos. Esses conflitos envolvem desentendimentos, discordâncias ou tensões entre estudantes. Esses conflitos têm uma ampla gama de causas e efeitos, e é importante abordá-los de maneira eficaz para criar um ambiente escolar saudável.

Nesse sentido, uma preocupação se faz presente em relação à convivência entre os estudantes e, com propósito de combater ou amenizar esses conflitos, vários estudos vêm sendo realizados. Um desses estudos é um modelo aplicado em vários países, o qual

foi desenvolvido por Donald Hellison (2003). Trata-se do Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, também conhecido como TPSR.

O TPSR é uma abordagem que permite a interconexão entre as ações individuais e seu impacto na sociedade como um todo. Ele enfatiza a importância de os indivíduos assumirem a responsabilidade por suas próprias ações e também por contribuírem para o bem-estar da comunidade e do mundo em geral. Esse modelo é baseado em princípios éticos e valores que promovem a consciência, a cidadania ativa e a construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Pick, 2004).

Ao longo dos anos, o TPSR tem apresentado a capacidade de mudanças positivas nos comportamentos de crianças e adolescentes (Escartí; Pascual; Gutierrez, 2005) em diferentes contextos educacionais em atividades curriculares e programas de intervenção na comunidade.

O TPSR se orienta por dois objetivos norteadores, destacados por Baptista *et al.* (2018), quais sejam: o ensino de competências de vida e dos valores devem ser parte integrante da atividade escolar e o que é ensinado na aula deve ser transferido para além do contexto escolar. As estratégias utilizadas pelo professor devem possibilitar uma aprendizagem que conduza os estudantes por meio da atividade física à obtenção de valores como autonomia, liderança, esforço, cooperação e respeito.

Segundo Pick (2004), o objetivo desse modelo é ajudar os alunos a serem responsáveis pela maneira como se comportam e tratam outras pessoas. Geralmente, a atividade física é usada como instrumento para ensinar aos alunos habilidades de vida que eles possam praticar na aula e transferir para outros contextos, como comunidade, escola e ambiente familiar. Como enfatiza Pick (2004), o objetivo final é a transferência dos conhecimentos para as habilidades da vida.

O TPSR se baseia em valores entre os quais Nogueira (2011) destaca: respeitar a condição humana, colocar as crianças em primeiro lugar, considerar o desenvolvimento humano de forma

holística. Ainda em relação aos valores, Hellison (2011) destaca a responsabilidade pessoal, a empatia, o respeito, a solidariedade e a cidadania ativa como fatores fundamentais no desenvolvimento das crianças.

Hellison (2011) também apresenta alguns propósitos de seu modelo, entre os quais se destacam: o avanço no desenvolvimento pessoal e social, que requer a definição de metas, o uso de estratégias e a atuação docente orientada pela responsabilidade; o princípio do “menos é mais”, segundo o qual programas com poucos objetivos tendem a ser mais eficazes; e a incorporação dos princípios do TPSR ao conteúdo curricular, às práticas pedagógicas e às atividades desenvolvidas pelos professores.

As principais metas do programa estão baseadas em níveis de responsabilidades e, de acordo com Hellison (2011), estes níveis estão situados em escala e relacionados em objetivos de vida.

Quadro 1 – Níveis de responsabilidade

| NÍVEIS DE RESPONSABILIDADE | HABILIDADES DE VIDA |
|---|--|
| Nível 0 – Não assumir responsabilidades. | |
| Nível 1 – Respeitar os direitos e sentimentos dos outros. | Controlar o temperamento, impulsos. Incluir os outros. Resolver os conflitos pacificamente. |
| Nível 2 – Automotivação. | Participar de todas as atividades. Colocar esforço. Persistir em tarefas difíceis. |
| Nível 3 – Autodireção. | Trabalhar de forma independente. Definir e trabalhar em direção às metas. Fazer boas escolhas. |
| Nível 4 – Cuidar dos outros. | Ajudar os outros. Liderar ou ensinar. Considerar o bem-estar dos outros. |
| Nível 5 – Transferir para fora da aula. | Compreender o valor e a relevância dessas habilidades e aplicar além do contexto do programa. |

Fonte: Hellison (2011).

Além da responsabilidade do estudante, é importante salientar, conforme mencionado por Pick (2004), a responsabilidade do professor, que desempenha um papel crítico na promoção do de-

envolvimento integral dos alunos. Neste sentido, importantes fatores, segundo essa autora, fazem-se presentes nesse contexto, como: criar uma relação próxima aos estudantes, realizar uma autorreflexão, incorporar o TPSR nas atividades físicas, incentivar os alunos, transferir a aprendizagem para fora da aula.

Para que essa transferência de aprendizagem possa ser eficiente, o modelo pedagógico voltado para a Educação Física e o desenvolvimento de valores e habilidades sociais se baseia, conforme Baptista *et al.* (2018), em uma estrutura com uma série de etapas e fases que permite que os professores orientem os estudantes de maneira eficaz.

Quadro 2 – Etapas TPSR

| | |
|------------------------------------|---|
| Conversa individual | Diálogo entre professor e aluno. Esta conversa pode ser antes, durante ou depois da sessão, ou em outro momento oportuno. |
| Conversa de conscientização | No início da sessão, uma breve conversa com os alunos para transmitir os objetivos da sessão, fazendo uma ligação com os níveis de responsabilidade pessoal e social. |
| Atividade física | Corresponde a maior parte do tempo da aula; neste momento, as habilidades físicas são utilizadas para ensinar o TPSR. |
| Reunião de grupo | Os alunos relatam o que sentiram da sessão, que alterações sentem necessidades de ser realizadas para melhorar comportamentos e atitudes neles mesmos, nos outros e no professor. |
| Tempo de reflexão | Os alunos têm a oportunidade de avaliar que nível de responsabilidade foi atingido naquela aula. |

Fonte: Baptista *et al.* (2018).

Conforme Hellison (2011) *apud* Baptista *et al.* (2018, p. 4), “para o professor se tornar um especialista no modelo antes ele precisa ser um aprendiz”. O TPSR precisa ser flexível, necessitando de modificações e ajustes conforme o local que se pretende implementar.

Alguns estudos evidenciam a aplicação e importância do TPSR no meio educacional com estudantes e professores. Um desses estudos, realizado por Batista *et al.* (2018), analisou o impacto do

modelo TPSR na formação de professores de Educação Física em Timor-Leste. Ao comparar professores que haviam sido expostos ao modelo com aqueles que não haviam, verificou-se que os primeiros utilizavam mais estratégias para promover a responsabilidade pessoal e social em sala de aula, como a atribuição de tarefas e a promoção da avaliação. Além disso, destacam que esses professores demonstraram comportamentos mais eficazes em termos de integração, transferência e empoderamento. Os resultados, segundo Batista *et al.* (2018), sugerem que o modelo TPSR é uma ferramenta promissora para o desenvolvimento profissional de professores de Educação Física, mas são necessárias mais pesquisas para aprofundar a compreensão de seus efeitos.

Nogueira (2011) explora a aplicação prática do TPSR em um contexto específico de Educação Física, voltado para crianças em situação de vulnerabilidade social. Esse modelo, amplamente utilizado em diferentes contextos educativos, é particularmente relevante quando aplicado a grupos em risco social, em que o desenvolvimento de habilidades pessoais e sociais pode ter um impacto transformador (Helisson, 2011).

A pesquisa conclui que o TPSR é um modelo eficaz para a Educação Física em contextos de vulnerabilidade social, promovendo não apenas o desenvolvimento físico, mas também o emocional e social das crianças. Nogueira (2011) compartilha que o estudo sugere que a implementação de programas estruturados com base no TPSR pode ser uma estratégia para capacitar crianças em situação de risco, ajudando-as a desenvolver habilidades essenciais para a vida, como a responsabilidade pessoal e social.

Pick (2004) contribuiu para os estudos sobre o TPSR por meio de uma pesquisa que teve como objetivo investigar o impacto de um programa de intervenção motora inclusiva, alinhado ao TPSR, no desenvolvimento motor e social de crianças com atrasos motores. O estudo procurou avaliar não apenas as melhorias nas habilidades motoras, mas também o desenvolvimento de competências sociais e comportamentais dessas crianças em um ambiente inclusivo.

O estudo conclui que a combinação de um programa de intervenção motora com os princípios do TPSR pode ser altamente eficaz para o desenvolvimento de crianças com atrasos motores. A abordagem não apenas melhorou suas habilidades motoras, mas também contribuiu significativamente para seu desenvolvimento social, evidenciando a importância de integrar estratégias que promovam tanto o desenvolvimento físico quanto o social em ambientes inclusivos (Pick, 2004).

Neste contexto, Nogueira (2011) e Pick (2004) enfatizam a importância do TPSR no desenvolvimento integral dos alunos, abordando tanto o aspecto físico quanto o social e o emocional. Ao promover responsabilidade pessoal e social, o TPSR contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, responsáveis e preparados para enfrentar desafios sociais. Isso vai além do objetivo tradicional da Educação Física, transformando-a em uma ferramenta para o desenvolvimento global dos estudantes.

2 Métodos

Trata-se de um estudo comparativo antes e após um período de intervenção pedagógica com foco nos elementos do TPSR. O contexto do estudo englobou as dimensões pedagógicas no que concerne à aplicabilidade do modelo como instrumento propositivo para alterações de estado de comportamento social.

Foram realizadas dezesseis aulas durante o período de três meses, contendo as unidades temáticas de Jogos Cooperativos. Também incluiu os objetos de conhecimento, que representam o núcleo da aprendizagem, ou seja, o conteúdo específico a ser explorado em uma aula ou sequência de aulas. Foram selecionados 52 participantes do sexo masculino e feminino pertencentes ao 5^a ano de uma escola da rede municipal de ensino da cidade de Joinville, no estado de Santa Catarina. O intuito foi proceder com uma seleção de caráter censitário da turma para obter um padrão de resposta que infira o grau de comportamento da tur-

ma referente ao tema “conflitos e responsabilidade pessoal”. A pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética pelo número CAAE 78144723.8.0000.0104.

Para a pesquisa, foi utilizado o instrumento adaptado de avaliação do clima escolar da Unicamp (2017). Trata-se de um instrumento de avaliação que visa averiguar e escalonar o grau do clima escolar no que tange aos itens de conflitos e de responsabilidade individual e coletiva. Optou-se por utilizar os eixos sobre relações sociais e os conflitos na escola sendo aplicadas quatro variáveis do instrumento: 1) conflito entre alunos e professores; 2) conflito entre alunos; 3) autonomia e 4) habilidades. O instrumento adotou os valores da escala Likert de intensidade de cinco pontos, em que o participante indica o grau de concordância ou não com determinada afirmação.

O instrumento foi aplicado em duas etapas, sendo uma pré-intervenção pedagógica com foco no TPSR, e outra pós a intervenção pedagógica do TPSR. O objetivo foi avaliar o grau de evolução dos alunos junto às variáveis que incidem no contexto da geração de conflitos e autorresponsabilidade após a sequência de aulas. Considerou-se, para efeito temporal, o período de noventa dias entre as aplicações pré e pós do instrumento.

A análise dos dados empregou a estatística inferencial para modelos não-paramétricos. Para tanto, foi utilizado o teste de Wilcoxon para comparar as variáveis pré e pós-intervenção pedagógica, sendo estabelecido o valor do nível de significância em 5% ($p < 0,05$).

3 Resultados e discussões

3.1 Planejamento e aplicação pedagógica

A aplicação do TPSR foi planejada cuidadosamente para promover habilidades socioemocionais e valores, como cooperação, respeito e responsabilidade, entre os alunos. Esse planejamento seguiu o embasamento teórico de Hellison (2011), que descreve o

TPSR como uma metodologia estruturada em cinco níveis de responsabilidade: respeito pelos direitos e sentimentos dos outros, esforço e participação, autonomia, empatia e liderança, e transferência dos aprendizados para além do ambiente escolar. Cada aula foi organizada considerando esses níveis, proporcionando uma evolução gradual dos alunos quanto às suas responsabilidades e atitudes sociais.

Durante as atividades, as metas foram organizadas de modo a reforçar os níveis de responsabilidade do TPSR. Por exemplo, ao início de cada aula, foi realizada uma “Conversa de Conscientização” (Hellison, 2011), na qual os objetivos do dia eram discutidos com os alunos, promovendo uma conexão entre a prática física e os níveis de responsabilidade social e pessoal. Esse momento serviu para introduzir temas, como respeito aos sentimentos dos outros e esforço e participação ativa, os quais foram reforçados ao longo das atividades.

Os jogos cooperativos contribuíram na promoção da empatia e da resolução pacífica de conflitos, como defendido por Correia (2006), que destaca o potencial desses jogos em diminuir comportamentos agressivos. Para manter a estrutura do TPSR, ao término de cada sessão, foi realizada uma “Reunião de Grupo”, em que os alunos refletiam sobre seu comportamento e o impacto das atividades nas suas interações. Hellison (2011) descreve esse momento como essencial para consolidar o aprendizado dos níveis de responsabilidade, pois é quando os alunos são incentivados a avaliar seu progresso e a propor melhorias. Esse processo reflexivo é fundamental para a internalização das atitudes desenvolvidas durante as atividades.

O processo pedagógico envolveu também a observação e o *feedback* individualizado, elementos fundamentais para incentivar o progresso contínuo dos alunos. Segundo Maciel e Tullio (2020), o planejamento de aula detalhado e o *feedback* específico são instrumentos importantes para que os alunos se sintam motivados e compreendam a importância de cada atividade. Observando os alunos

durante os jogos e oferecendo *feedback* positivo quando demonstravam cooperação, o professor consegue reforçar as atitudes desejáveis e motivar os demais a se envolverem de forma construtiva.

Além disso, para cada aula, foi utilizado um registro de diário de bordo, no qual eram anotados os progressos e desafios observados em relação aos comportamentos dos alunos. Ao final de cada ciclo de atividades, foi introduzido o “Tempo de Autorreflexão”, em que os alunos avaliavam individualmente seu desempenho e envolvimento nos jogos cooperativos e no modelo TPSR. Essa etapa é importante, pois permite ao aluno identificar onde ele próprio está em relação aos níveis de responsabilidade e quais são as suas áreas de melhoria, promovendo o autoconhecimento e a autonomia. Hellison (2011) considera essa etapa um dos momentos mais importantes do programa, pois é quando os alunos internalizam os valores desenvolvidos ao longo do processo pedagógico.

3.2 A análise comparativa

A análise dos dados da pesquisa foi realizada com o objetivo de investigar as possíveis alterações nas percepções de comportamento entre os estudantes, antes e após a intervenção pedagógica com base no TPSR.

Conflito entre alunos e professores

A análise dos dados apresentados na Tabela 1 buscou compreender a percepção dos participantes sobre a existência de conflitos entre alunos e professores no ambiente escolar. Ao comparar os resultados obtidos antes e após a intervenção, é possível avaliar a eficácia das estratégias implementadas e levantar reflexões sobre as dinâmicas de convivência na escola.

Tabela 1 – Existe conflito entre alunos e professores?

| | Pré-intervenção | | Pós-intervenção | |
|---------------------|-----------------|------|-----------------|------|
| | F | % | F | % |
| <i>Não concordo</i> | 27 | 51,9 | 25 | 48,1 |

| | | | | |
|-----------------------|----|------|----|------|
| <i>Concordo pouco</i> | 12 | 23,1 | 14 | 26,9 |
| <i>Indiferente</i> | 8 | 15,4 | 8 | 15,4 |
| <i>Concordo</i> | 4 | 7,7 | 4 | 7,7 |
| <i>Concordo muito</i> | 1 | 1,9 | 1 | 1,9 |
| Total | 52 | 100 | 52 | 100 |
| <i>p=0,994</i> | | | | |

Fonte: elaborada pelos autores.

A leve alteração nas respostas indica que a intervenção, embora tenha tido algum efeito em alguns participantes, não foi suficiente para provocar mudanças significativas nas percepções de todos. Conforme aponta Galvão (2001), pode ser necessário revisar a abordagem ou intensificar ações específicas para abordar diretamente as causas dos conflitos e conscientizar todas as partes envolvidas.

Conflitos entre alunos

O estudo das situações de conflitos entre os alunos é essencial para compreender as dinâmicas sociais dentro do ambiente escolar e avaliar como intervenções pedagógicas podem influenciar as relações interpessoais. Nesta análise, buscamos identificar possíveis mudanças na percepção dos estudantes sobre os conflitos entre eles antes e depois da intervenção.

Tabela 2 – Existem conflitos entre os próprios alunos?

| | Pré-intervenção | | Pós-intervenção | |
|-----------------------|-----------------|------|-----------------|------|
| | F | % | F | % |
| <i>Não Concordo</i> | 9 | 17,3 | 12 | 23,1 |
| <i>Concordo pouco</i> | 12 | 23,1 | 10 | 19,2 |
| <i>Indiferente</i> | 8 | 15,4 | 8 | 15,4 |
| <i>Concordo</i> | 16 | 30,8 | 17 | 32,7 |
| <i>Concordo Muito</i> | 7 | 13,5 | 5 | 9,6 |
| Total | 52 | 100 | 52 | 100 |
| <i>p=0,606</i> | | | | |

Fonte: elaborada pelos autores.

Os resultados mostram que a percepção de ausência de conflitos (“Não concordo”) aumentou de 17,3%, na pré-intervenção, para 23,1%, na pós-intervenção, indicando uma leve melhoria no entendimento dos alunos sobre a convivência pacífica. Essa mudança, ainda que não estatisticamente significativa ($p=0,606$), sugere que a intervenção pode ter tido um impacto positivo em um grupo específico de estudantes, fortalecendo a ideia de que os conflitos podem ser mitigados por meio de práticas pedagógicas intencionais (Liberal *et al.*, 2005).

Autonomia

A autonomia no ambiente escolar é uma habilidade essencial para o desenvolvimento integral dos estudantes. Trabalhar com autonomia significa que os alunos assumem responsabilidade pelo seu aprendizado, estabelecendo metas e monitorando seus próprios progressos. De acordo com Da Silva Maia e Lobo (2013), o desenvolvimento dessa competência está diretamente relacionado à motivação intrínseca e à autodeterminação, elementos cruciais para o sucesso acadêmico e pessoal. Os resultados obtidos foram analisados por meio do teste de Wilcoxon², indicando uma diferença significativa ($p=0,020$), demonstrando a eficácia da intervenção na promoção dessa competência.

Tabela 3 – Você possui autonomia para fazer suas obrigações e cumprir metas?

| | Pré-intervenção | | Pós-intervenção | |
|-----------------------|-----------------|------|-----------------|------|
| | F | % | F | % |
| <i>Não concordo</i> | 1 | 1,9 | 0 | 0 |
| <i>Concordo pouco</i> | 6 | 11,5 | 2 | 3,8 |
| <i>Indiferente</i> | 12 | 23,1 | 7 | 13,5 |
| <i>Concordo</i> | 21 | 40,4 | 24 | 46,2 |
| <i>Concordo Muito</i> | 12 | 23,1 | 19 | 36,5 |
| Total | 52 | 100 | 52 | 100 |

$p=0,020^*$

Fonte: elaborada pelos autores.

² O teste de Wilcoxon é um método estatístico não paramétrico usado para comparar duas amostras relacionadas ou independentes, avaliando se há diferença significativa entre suas medianas, sem assumir distribuição normal dos dados.

A diferença significativa observada ($p=0,020$) demonstra que a intervenção não apenas sensibilizou os estudantes sobre a importância da autonomia, mas também proporcionou oportunidades concretas para praticá-la. Esses achados corroboram a relevância de metodologias ativas no contexto educacional, como a aplicação de modelos que integram competências socioemocionais ao currículo.

Por fim, a consolidação da autonomia é um processo contínuo que demanda práticas consistentes e um ambiente escolar favorável. A implementação de estratégias que estimulam a autorreflexão, o estabelecimento de metas e a autorregulação contribui para formar indivíduos mais autônomos e preparados para enfrentar desafios, tanto na escola quanto na vida (Do Carmo, 2023).

Habilidades

O desenvolvimento de habilidades transferíveis é um dos pilares da educação contemporânea, promovendo não apenas o desempenho acadêmico, mas também competências que impactam o cotidiano e o futuro profissional dos estudantes (Cunha, 2010). O TPSR busca fomentar essa transferência de habilidades, incentivando os alunos a reconhecerem o valor do que aprendem e aplicarem esses conhecimentos em suas vidas. A comparação entre os períodos pré e pós-intervenção oferece uma visão sobre os efeitos dessa abordagem na promoção de atitudes relacionadas à autonomia e à aplicação prática das habilidades.

Tabela 4 – Você entende o valor das habilidades e aplica estas habilidades além da escola?

| | Pré-intervenção | | Pós-intervenção | |
|-----------------------|-----------------|------|-----------------|------|
| | F | % | F | % |
| <i>Não concordo</i> | 1 | 1,9 | 0 | 0 |
| <i>Concordo pouco</i> | 9 | 17,3 | 6 | 11,5 |
| <i>Indiferente</i> | 8 | 15,4 | 9 | 17,3 |

| | | | | |
|----------------|----|------|----|------|
| Concordo | 22 | 42,3 | 18 | 34,6 |
| Concordo muito | 12 | 23,1 | 19 | 36,5 |
| Total | 52 | 100 | 52 | 100 |
| $p=0,187$ | | | | |

Fonte: elaborada pelos autores.

Os dados demonstram estabilidade e pequenas variações nas respostas, indicando que a maioria dos alunos reconhecia e continuou a reconhecer o valor das habilidades adquiridas. Assim, o TPSR pode revelar-se eficaz ao estimular a autonomia e a aplicação prática de habilidades no cotidiano e na formação dos estudantes.

4 Considerações finais

O processo de pesquisa destacou a importância de um planejamento cuidadoso e estruturado das aulas de Educação Física para a implementação eficaz do TPSR. As atividades propostas devem ser cuidadosamente selecionadas e adaptadas para garantir que todos os alunos, independentemente de suas habilidades físicas, possam participar e se beneficiar. Além disso, a pesquisa evidenciou a necessidade de um ambiente de apoio, onde os alunos se sintam seguros e motivados a assumir responsabilidades e a colaborar uns com os outros.

O TPSR enfatiza a importância de desenvolver não apenas habilidades físicas, mas também habilidades sociais e emocionais. A pesquisa revelou, ainda, que a prática de jogos cooperativos, em particular, é uma ferramenta eficaz para promover a responsabilidade pessoal e social, pois incentiva os alunos a trabalharem juntos para alcançar objetivos comuns.

A aplicação do modelo de responsabilidade pessoal e social nas aulas de Educação Física oferece uma abordagem holística que integra o desenvolvimento físico, social e emocional dos alunos. Essa abordagem não apenas enriquece a experiência educacional, mas também pode preparar os alunos para os desafios da

vida real, equipando-os com as habilidades necessárias para serem membros ativos e responsáveis da sociedade.

Os dados obtidos na pesquisa indicam que, embora o TPSR tenha potencial para promover comportamentos pró-sociais, os resultados estatísticos demonstraram limitações em sua eficácia global. Apenas as variáveis relacionadas a metas e autonomia apresentaram alterações significativas, enquanto os demais itens avaliados não indicaram mudanças estatisticamente relevantes. Esses resultados sugerem que a aplicação do modelo requer ajustes e maior investigação para compreender plenamente seu impacto em contextos escolares, alinhando-se a Hellison (2011) em sua proposição de que a implementação do TPSR demanda tempo, consistência e adaptação ao público-alvo para atingir efeitos mais amplos.

Por fim, recomenda-se que futuras pesquisas explorem a aplicação do TPSR em diferentes contextos escolares, ampliando o entendimento sobre sua adaptabilidade e eficácia em variadas realidades sociais. Além disso, seria interessante investigar como a integração com outras abordagens pedagógicas pode potencializar seus resultados.

Referências

ARAÚJO, U. F.; ARANTES, V.; PINHEIRO, V. **Projetos de Vida: Fundamentos Psicológicos, Éticos e Práticas Educacionais**. 1. ed. São Paulo: Summus Editorial, 2020.

BAPTISTA, C.; SANTOS, F.; PEREIRA, A. R.; CORTE-REAL, N.; DIAS, C.; DIAS, T.; MARTINEK, T.; REGUEIRAS, L.; FONSECA, A. M. Formação de professores em Timor-Leste: Um Modelo Assente na Responsabilidade Pessoal e Social Através da Educação Física. **Revista Portuguesa de Ciências do Desporto**, Porto, v. 18, n. 3. p. 62-81, 2018. Disponível em: https://rpcd.fade.up.pt/_arquivo/artigos_soltos/2018-3/04.pdf. Acesso em: 27 mar. 2026.

CORREIA, M. M. Jogos cooperativos: perspectivas, possibilidades e desafios na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 19-29, abr. 2006. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/99>. Acesso em: 27 mar. 2026.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. S. P. **Políticas Educacionais de Redução da Violência**: mediação do conflito escolar. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CUNHA, A. C. Representação do “bom” professor: o “bom” professor em geral e o “bom” professor de Educação Física em particular. **Educação em revista**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 41-52, 2010. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/2320>. Acesso em: 27 mar. 2026.

DA SILVA MAIA, D.; LOBO, B. de O. M. O desenvolvimento da habilidade de solução de problemas interpessoais e a convivência na escola. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 19, n. 1, p. 17-29, 2013. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682013000100003. Acesso em: 27 mar. 2026.

DEL PRETTE, A.; DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das habilidades sociais na infância**: teoria e prática. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

DO CARMO, W. B. Competências Socioemocionais na Escola: Incertezas e Desafios. **Altus Ciência**, Belo Horizonte, v. 17, n. 17, p. 36-48, 2023. Disponível em: <http://revistas.fcjp.edu.br/ojs/index.php/altuscienca/article/view/127>. Acesso em: 27 mar. 2026.

ESCARTÍ, A.; PASCUAL, C.; GUTIÉRREZ, M. **Responsabilidad personal y social a través de la educación física y del deporte**. 1. ed. Barcelona: Editorial GRAÓ, 2005.

FARIA, A.; SAUERBRONN, F. F. A responsabilidade social é uma questão de estratégia? Uma abordagem crítica. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 42, n. 1, p. 7-33, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rap/a/L8QTLtdJhKwzBgzPzBHv69h/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2026.

GALVÃO, I. A análise dos conflitos como eixo para a reflexão sobre a prática pedagógica. **Pro-posições**, São Paulo, v. 12, n. 2-3, p. 122-140, 2001. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644000>. Acesso em: 27 mar. 2026.

GOUVEIA, V. V. **La Naturaleza de los Valores Descriptores del Individualismo y del Colectivismo**: una Comparación intra e Intercultural. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Psicologia, Universidade Complutense de Madri, Madri, 2000. Disponível em: <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5d1df62929995204f76632e4>. Acesso em: 27 mar. 2026.

HELLISON, D. **Teaching Responsibility through Physical Activity**. 2 ed. Champaign, IL: Human Kinetics, 2003.

HELLISON, D. **Teaching Personal and Social Responsibility through Physical Activity**. 3.ed. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2011.

LIBERAL, E. F.; AIRES, R. T.; AIRES, M. T.; OSÓRIO, A. C. A. Escola segura. **Jornal de pediatria**, Rio de Janeiro, v. 81, n. S2, p. s155-s163, 2005. Disponível em: <https://www.jped.com.br/pt-escola-segura-articulo-X2255553605030490>. Acesso em: 27 mar. 2026.

LOPES, C. S.; GASPARIN, J. L. Violência e conflitos na escola: desafios à prática docente. **Acta Scientiarum. Human and Social Sciences**, Maringá, v. 25, n. 2, p. 295-304, abr./jun. 2003 Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/2192>. Acesso em: 27 mar. 2026.

MACIEL, M. E.; TULLIO, M. I. Planejamento nas aulas de Educação Física escolar. **Faculdade Sant'Ana em Revista**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 166-181, jul. 2020. Disponível em: <https://www.iessa.edu.br/revista/index.php/fsr/article/view/1965>. Acesso em: 27 mar. 2026.

NOGUEIRA, H. de O. **O modelo de desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social em lares especializados de infância e juventude**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Porto, Porto, 2011. Disponível em: Link: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/57137/2/O%20Modelo%20de%20Desenvolvimento%20da%20Responsabilidade%20Pessoal%20e%20Social%20em%20Lares%20Especializados%20de%20Infncia.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PICK, R. K. **Influência de Um Programa de Intervenção Motora Inclusiva no Desenvolvimento Motor e Social de Crianças com Atrasos Motores**. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/5399>. Acesso em: 27 mar. 2026.

PIRES, G. de L.; POFFO, B. N. A avaliação da pós-graduação em Educação Física e suas implicações para os periódicos da área: “Publicar ou perecer” vale também para os editores. **Motrivivência**, Porto Alegre, v. 30, n. 54, p. 111-126, jul./dez. 2018. Disponível em: <https://search.bvsalud.org/portal/resource/fr/biblio-908906>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SANTOS, F.; CORTE-REAL, N.; REGUEIRAS, L.; DIAS, C.; FONSECA, A. A perspectiva do Professor de Educação Física na Implementação do Modelo de Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social. **Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física**, Lisboa, n. 40, p. 69-76, 2017. Disponível em: <https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/288>. Acesso em: 27 mar. 2026.

SILVER, E. Some Ideas on Enhancing Research Productivity. **International Journal of Production Economics**, Amsterdam, v. 118, n. 1, p. 352-360, mar. 2009. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0925527308002831>. Acesso em: 27 mar. 2026.

UNICAMP. **Manual de Orientação para a Aplicação dos Questionários que Avaliam o Clima Escolar**. Coordenação: Telma Pileggi Vinha, Alessandra de Moraes, Adriano Moro. Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2017.

VINHA, T. P. **Os Conflitos Interpessoais na Relação Educativa**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/281307>. Acesso em: 27 mar. 2026.

Publisher

Universidade Federal de Goiás. Faculdade de Educação Física e Dança. Publicação no Portal de Periódicos UFG. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos editores ou da universidade.