



ORIENTAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ABRACE A DIVERSIDADE

Componentes curriculares
da aptidão física e dos jogos de invasão

Editores: Paula Batista | Amândio Graça | Luísa Estriga



fct

Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

U.PORTO

UNIVERSIDADE
DO PORTO
FACULDADE
DE DESPORTO

CENTRO
DE INVESTIGAÇÃO
FORMAÇÃO
INOVAÇÃO
E INTERVENÇÃO
EM DESPORTO
CIFizD





TÍTULO

ORIENTAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO FÍSICA QUE ABRACE A DIVERSIDADE
Componentes curriculares da aptidão física e dos jogos de invasão

CORDENAÇÃO DA EDIÇÃO

Paula Batista, Amândio Graça e Luísa Estriga

AUTORES

Amândio Graça | Ana Silva | André Moura | Daniel Barreira | João Ribeiro
Luísa Estriga | Paula Batista | Paulo Cunha | Tânia Bastos | Teresa Silva

FINANCIAMENTO

A publicação deste ebook é financiada por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto 2022.09013.PTDC - “Apoiar os estudantes estagiários como investigadores da sua prática orientada para uma Educação Física Inclusiva” e foi desenvolvido no Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

AGRADECIMENTOS

Os autores agradecem o contributo e disponibilidade das pessoas e organizações que permitiram o desenvolvimento do projeto e a elaboração do presente ebook.

PARA INFORMAÇÕES GERAIS

Email: paulabatista@fade.up.pt

Para um acesso completo ao projeto visite o web site:

<https://pst-pripe.wixsite.com/pst-pripe>

DESIGN EDITORIAL

Alexandra Xavier

REVISÃO TÉCNICO-CIENTÍFICA

Ana Luísa Pereira

ISBN

978-972-8687-84-7

DATA DA EDIÇÃO

Setembro de 2024

EDITORA

EDITORA FADEUP

Os conteúdos da presente publicação são da responsabilidade dos seus autores.

Todos os capítulos foram sujeitos a revisão científica por pares.

EDITORA

fct
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

U. PORTO
UNIVERSIDADE
DO PORTO
FACULDADE
DE DESPORTO

CENTRO
DE INVESTIGAÇÃO
FORMAÇÃO
INOVAÇÃO
E INTERVENÇÃO
EM DESPORTO
CIFiD



Índice

Nota Introdutória	4
1. Reflexões sobre uma Educação Física de Qualidade e Inclusiva em prol da Justiça Social Paula Batista Luísa Estriga Amândio Graça	6
2. Conhecer os Alunos Tânia Bastos Catarina Cachapuz Paula Batista	13
3. Avaliar para Aprender André Moura	30
4. Perspetivas e orientações para a operacionalização da aptidão física Paulo Cunha Ana Mafalda Silva Teresa Silva Paula Batista	50
5. Perspetivas e orientações para o ensino dos Jogos de Invasão	95
5.1. Transformar os jogos de invasão em matéria de inclusão e justiça social Amândio Graça Paula Batista Luisa Estriga	96
5.2. Ensinar Andebol: Aprender a jogar em equipa com <i>fair play</i> Luísa Estriga	119
5.3. Ensinar Basquetebol: Aprender a jogar em equipa de forma inclusiva Amândio Graça	167
5.4. Abraçando a diversidade: práticas inclusivas para o ensino do futebol João Ribeiro Daniel Barreira	184
AFILIAÇÕES	206

Nota Introdutória

Este *e-book* foi elaborado no âmbito do projeto “*Apoiar os estudantes estagiários como investigadores da sua prática orientada para uma educação física inclusiva (PST-PRIFE)*”, financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia, com a referência 2022.09013.PTDC. O projeto procura fundar-se e fomentar a assunção do propósito de transformação da educação física (EF) reportada à construção do currículo, da pedagogia e da avaliação ao serviço das possibilidades de aprendizagem da diversidade dos alunos e da justiça social nas escolas. Enquadrado numa dinâmica colaborativa entre formadores de professores da universidade e da escola (uma comunidade de prática), o projeto visou estimular e apoiar estudantes-estagiários a investigar as suas próprias práticas, com o objetivo de promover uma EF capaz de abraçar a diversidade dos alunos. Para o efeito, foram percorridas quatro fases; 1) Construção das fundações de uma comunidade de prática de professores formadores para práticas inclusivas; 2) Diagnóstico da diversidade dos alunos e preparação dos estudantes-estagiários (EE) para questionarem as suas práticas para a inclusão; 3) Desenvolvimento de práticas inclusivas; 4) Análise e reflexão global pós-intervenção.

O conjunto de capítulos que compõem o *e-book* resultam da coconstrução do conhecimento e das experiências de ensino desenvolvidas em contextos de estágio e pretendem auxiliar os profissionais nas suas práticas de ensino, bem como apoiar as instituições de formação a preparar professores que promovam uma EF de qualidade e inclusiva.

Em termos estruturais, o *e-book* está organizado em cinco capítulos e quatro subcapítulos.

O primeiro capítulo serve de mote para os capítulos subsequentes e desenrola-se em torno da sistematização do que é uma EF de qualidade, em prol da justiça social.

O segundo capítulo reconhece a importância de conhecer os alunos e apresenta um conjunto de instrumentos e atividades que podem ser realizadas em aula para esse fim.

O terceiro capítulo é dedicado à avaliação, primordialmente concebida como um elemento central para a aprendizagem, e desenvolve-se em torno de um conjunto de princípios e estratégias que visam envolver os alunos no processo de ensino e aprendizagem.

O quarto capítulo trata a componente curricular da aptidão física, partindo dos pressupostos e conhecimentos fundamentais que devem ser considerados no desenho da intervenção, para, de seguida, apresentar estratégias e instrumentos para a implementação de um modelo de educação para a saúde.

O quinto capítulo engloba quatro subcapítulos, sendo o primeiro a porta de entrada para os restantes, que são dedicados aos jogos de invasão. O primeiro subcapítulo (5.1) desenrola-se em redor de um conjunto de reflexões sobre o potencial inclusivo dos jogos, em contraponto com as dificuldades de os tornar verdadeiramente inclusivos.

Os subcapítulos subsequentes (5.2, 5.3 e 5.4) tratam três desportos de invasão - andebol, basquetebol e futebol respetivamente -, partindo de princípios e pressupostos pedagógicos para, depois, desenvolverem uma ideia de ensino do jogo que abarque a diversidade dos alunos.

Nos capítulos consagrados às áreas curriculares (aptidão física e desportos de invasão) são feitas várias ligações às experiências pedagógicas (estudos de investigação-ação) realizadas pelos EE nos contextos de estágio, em formato de estudo ou publicação. O objetivo é que o leitor deste *e-book* possa aceder a informação que lhe permita aprofundar o conhecimento, identificar estratégias e artefactos de ensino que possam apoiar a implementação na sua prática profissional. No caso dos desportos de invasão, estão também disponíveis vídeos de apoio a alguns conteúdos que visam facilitar a compreensão e a mobilização para a prática.

Esperamos que este *e-book* possa servir de suporte a um ensino de EF de qualidade e inclusivo e ao desenvolvimento profissional de professores de EF, tanto em formação inicial como continuada.

O projeto permitiu-nos aprender sobre as barreiras críticas e possíveis caminhos para elevar a EF, o ensino inclusivo e a formação de professores. As evidências e as lições extraídas deste projeto permitem continuar a avançar no esforço de uma educação inclusiva nas comunidades académica e profissional.

Os editores
Paula Batista
Amândio Graça
Luísa Estriga



1

Reflexões sobre uma Educação Física de Qualidade e Inclusiva em prol da Justiça Social



Reflexões sobre uma Educação Física de Qualidade e Inclusiva em prol da Justiça Social

Paula Batista | Luísa Estriga | Amândio Graça

Uma Educação Física de Qualidade (EFQ), conforme indicado pela UNESCO (2015), é necessariamente uma Educação (EF) Física inclusiva, dedicada a combater todas as formas de desvantagem e discriminação relativas ao estatuto socioeconómico, género, etnia, identidade sexual e necessidades especiais oriundas de deficiências. Esta é uma componente essencial para o desenvolvimento integral dos alunos e deve contribuir para superar desvantagens e discriminações.

A procura de uma EFQ requer a construção de um currículo que transcenda a mera transmissão de conteúdos e objetivos, empenhando-se em proporcionar aprendizagens significativas. Para isso, o currículo deve estruturar-se em torno de três dimensões pedagógicas:¹

- Qualidade intelectual – refere-se a uma pedagogia preocupada em produzir um entendimento profundo sobre conceitos importantes, substantivos, habilidades e ideias.
- Qualidade do ambiente de aprendizagem – refere-se à pedagogia que cria ambientes em aula onde os estudantes e professores trabalham produtivamente, claramente orientados para a aprendizagem.
- Significado – refere-se a uma pedagogia que ajuda a aprendizagem a tornar-se significativa (com sentido/plena de sentido) e importante para os estudantes.

¹NSW Department of Education and Training (2003), por Jennifer Gore e James Ladwig (2003).

De entre as várias dimensões existentes, a qualidade intelectual assume-se como central no processo pedagógico, porquanto é aquela que permite assegurar a qualidade dos resultados dos alunos; se não houver envolvimento cognitivo não haverá lugar a atribuição de significado, ficando igualmente comprometido o ambiente de aprendizagem.

Do ponto de vista da operacionalização curricular, uma EFQ requer a opção por perspectivas pedagógicas consistentes e centradas no aluno, designadamente:

- Que suportem os resultados de aprendizagem que se pretendem e que reflitam as necessidades de aprendizagem;
- Que a aprendizagem, o ensino e a avaliação sejam consideradas de forma integrada;
- Que as tarefas de aprendizagem e de avaliação sejam autênticas, sob a perspectiva do aprendente, e inclusivas para as necessidades e interesses da aprendizagem individual;
- Que o desenvolvimento da pedagogia se baseie na pesquisa e em comunidades profissionais mais amplas.

Nas aulas de EF, existem múltiplas evidências que sugerem desafios significativos na garantia do acesso, participação e sucesso de todos os alunos. Fatores como género, nível de aptidão, necessidades especiais, etnia e estatuto social continuam a colocar muitos alunos em risco de marginalização e insucesso (Fisette, 2013; Kirk, 2020; UNESCO, 2014). Esta realidade é frequentemente exacerbada por um ensino da EF excessivamente orientado para a técnica, com um currículo baseado em múltiplas atividades e com práticas centradas no professor. Para combater estas barreiras, é necessário que os professores configurem ambientes de aprendizagem acolhedores e programas de qualidade (Rouse & Florian, 2012) promotores de práticas inclusivas que alinhem, de forma coerente, o currículo, a pedagogia e a avaliação (Ennis, 2000; Graça, 2015; Kirk, 2010). Para isso, importa priorizar não só as habilidades técnicas, mas também os valores extensíveis à vida quotidiana. Só assim haverá lugar a uma EFQ, isto é, um ensino inclusivo e promotor de justiça social.

Educação Física Inclusiva

Proporcionar uma EFQ inclusiva requer olhar para a diversidade não como um obstáculo, mas como uma oportunidade para a organização e alinhamento do currículo, pedagogia e avaliação (Moura et al. 2021; Penney et al., 2018), enriquecendo a experiência de aprendizagem pela configuração de um ambiente educacional estimulador do gosto pela prática desportiva.

A necessidade de uma educação inclusiva é um tema que ganhou destaque com os 17 Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável veiculados pela ONU, em 2015. Entre esses objetivos, destaque-se o quarto, relativo à educação de qualidade, que enfatiza a importância de garantir uma educação inclusiva, de qualidade e equitativa e de promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A legislação portuguesa, nomeadamente o Decreto-Lei 54/2018, tem sido realçada internacionalmente como uma referência notável para orientar as políticas e as práticas educativas nas escolas (Ainscow, 2021; All Means All, 2018). Como refere Alves (2019), a lei portuguesa assegura, mas não restringe a orientação da educação inclusiva aos alunos com deficiência. Esta lei visa ultrapassar os problemas e desafios da crescente diversidade dos alunos, atendendo à sua situação pessoal e social a fim de encontrar respostas para as suas potencialidades, expectativas e necessidades. Aspira desenvolver um nível de educação que assegure as aprendizagens nas condições de participação plena, sentimento de pertença, equidade e coesão social. Os professores, os alunos e as comunidades educativas devem inserir-se e contribuir ativamente para o fomento de uma cultura de escola orientada para a educação inclusiva, dedicada a compreender e a lidar permanentemente com a diversidade, tomando como lema: “aprender a viver com a diferença e aprender a aprender com a diferença” (traduzido de Ainscow, 2005, p. 118). Este quadro legal promove a criação de um ambiente educativo onde todos os alunos podem participar plenamente, sentindo-se valorizados e integrados, o que, em última instância, fortalece a coesão social.

Apesar do reconhecimento da excelência da lei portuguesa para o tratamento da educação inclusiva, nas práticas letivas e extralectivas, nomeadamente no ensino dos jogos desportivos e aptidão física na EF, ainda estamos longe de ultrapassar os problemas de acesso, participação e capacitação da diversidade de alunos para jogarem em equipa e para se exercitarem de acordo com os seus níveis de aptidão e objetivos.

A criação e concretização de ambientes inclusivos na EF tem sido desafiadora, revelando lacunas semelhantes às das outras disciplinas (Lieberman et al., 2017). Rubio (2008) relaciona estas falhas com a hegemonia de uma cultura individualista, competitiva e meritocrática, representando a reprodução de um modelo liberal que valoriza a vitória, independentemente do contexto.

Segundo DeLuca (2013), a inclusão pode ser entendida sob quatro perspectivas concorrentes:

- uma perspectiva normativa dirigida ao nível hegemónico – toda a gente pode aprender, mas todos têm de ser avaliados pela mesma bitola;
- uma perspectiva integrativa – toda a gente pode aprender, mas os alunos de diferentes estatutos aprendem separadamente, no nível em que se situam. A avaliação pode ser específica para cada nível, mas mantém-se o patamar de referência do nível hegemónico;
- uma perspectiva dialógica – reconhece a diferença de capacidades entre a multiplicidade de alunos, mas advoga a aprendizagem por intermédio da coparticipação, interação e colaboração entre os alunos com diferentes estatutos, seja socioeconómico, cultural, género, etnia, religião, país ou região de origem, ou pessoas com deficiência;
- uma perspectiva transgressiva antagónica do capacitismo (*ableism*), da hegemonia normativa – esta requer que todos aprendam tudo o que possam aprender e aprendam com todos, a colaborar com todos. Aprender não entendido como estandardizado: cada um necessita de reconhecer e procurar entender-se com os outros na resolução de problemas e na superação de desafios alcançáveis conjuntamente, nas possibilidades de criação conjunta e na perceção da transformação pessoal e da relação de reciprocidade.

A última conceção, a transgressiva, permite que os alunos expressem a sua singularidade, sendo a chave para uma representação mais autêntica da diversidade estudantil e configuração de contextos mais genuínos de inclusão.

A adoção de modelos pedagógicos centrados no aluno, como o de Educação Desportiva (Siedentop, 1987, 1994, 1996; Siedentop, Hastie & Mars, 2004), Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2012) e Responsabilidade Pessoal e Social (Hellison, 1996, 2010; Hellison & Martinek, 2006) também são apontados como elementos que concorrem para este desígnio, porquanto permitem que todos os alunos, independentemente do género ou aptidão, participem num currículo inclusivo e em práticas pedagógicas que estimulem e contribuam para o

bem-estar e a literacia física (Casey & Kirk, 2020; UNESCO, 2015). Para tanto, é fundamental que os professores sejam empoderados para lidarem com a diversidade de alunos que habitam as suas turmas. Isso requer formação contínua e suporte institucional para que possam implementar práticas inclusivas com sucesso.

APONTAMENTO FINAL

A necessidade de uma mudança epistemológica, do currículo centrado no professor para um centrado no aluno, é urgente (Rogers-Shaw et al., 2017). Batista e Resende (2023) reforçam esta ideia ao considerarem que “alcançar o desígnio de incluir todos e cada um dos alunos na EF depende, fundamentalmente, da reformulação do currículo, da instrução e da avaliação centrados no professor, que é inadequada e ‘serve para tudo’” (p. 15).

O modelo de Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) defende que só com a aplicação de um design, que reconheça as diferentes forças e fraquezas dos alunos, podemos criar contextos de aprendizagem verdadeiramente inclusivos (Rose, 2000). Portanto, a configuração de uma EF que seja simultaneamente de qualidade e inclusiva não é apenas uma questão de justiça social, mas uma necessidade primordial para garantir que todos os alunos, independentemente das suas circunstâncias, possam alcançar o sucesso e participar plenamente na vida escolar e social. A aposta em práticas pedagógicas inclusivas é, assim, essencial para a edificação de cidadãos ativos, saudáveis e socialmente conscientes.

REFERÊNCIAS

- Ainscow**, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. doi:10.1007/s10833-005-1298-4
- Ainscow**, M. (2021). Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (pp. 75-87). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>
- All Means All**. (2018, 2018-08). *Portugal's New School Inclusion Law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All"*. www.facebook.com/allmeansallaus. Retrieved 07/03/2020 from <http://allmeansall.org.au/portugals-new-school-inclusion-law-small-country-taking-big-steps-spirit-means/>
- Alves**, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Batista**, P., **Resende**, R. (2023). Formação de Professores e Educação Física Inclusiva em análise [Teacher Training and Inclusive Physical Education under analysis]. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 9(3), 4-8. <https://doi.org/10.47863/WKKB3758>
- Casey**, A., & **Kirk**, D. (2020). *Models-based practice in physical education*. Routledge.
- DeLuca**, C. (2013). Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 305-348. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.305>

- Dyson, B., & Casey, A.** (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge.
- Ennis, C.** (2000). Canaries in the coal mine: Responding to disengaged students using theme-based curricula. *Quest*, 52(2), 119-130. <https://doi.org/10.1080/00336297.2000.10491705>
- Fisette, J. L.** (2013). 'Are you listening?' Adolescent girls voice how they negotiate self-identified barriers to their success and survival in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 184-203. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.649724>
- Graça, A.** (2015). Relação pedagógica e experiência dos alunos no ensino e aprendizagem dos jogos desportivos (Pedagogical relationship and students' experience in the teaching and learning of sports games). In K. Lemos, P. J. Greco, & J. C. P. Morales (Eds.), 5º CIJD (pp. 63-86). Instituto Casa da Educação Física.
- Hellison, D.** (1996). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), (eds.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (pp. 269-286). Human Kinetics Publishers.
- Hellison, D.** (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.
- Hellison, D., & Martinek, T.** (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 610-626). Sage Publications Ltd.
- Kirk, D.** (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D.** (2020). *Prearity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.
- Lieberman LJ, Cavanaugh L, Haegele JA, Aiello R, Wilson WJ.** (2017). The Modified Physical Education Class: An Option for the Least Restrictive Environment. *J Phys Educ Recreation Dance*, 88(7):10-6. DOI: 10.1080/07303084.2017.1340203
- Moura A, Graça A, MacPhail A., Batista P.** (2021). Aligning the principles of assessment for learning to learning in physical education: A review of literature. *Phys Educ Sport Pedagogy*, 26(4), 388-401. DOI: 10.1080/17408989.2020.1834528
- ONU** (2015). *Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4: Garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos*. Comissão Nacional da UNESCO, 2015 [acesso em 15 de fevereiro de 2024]. Disponível em: <https://www.unric.org/pt/todos-os-17-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel/>
- Penney D, Jeanes R, O'Connor J, Alfrey L.** (2018). Re-theorising inclusion and reframing inclusive practice in physical education. *Int J Inclusive Educ.*, 22(10), 1062-77. DOI: 10.1080/13603116.2017.1414888
- Rogers-Shaw, C., Carr-Chellman, D. J., & Choi, J.** (2017). Universal design for learning: Guidelines for accessible online instruction. *Adult Learning*, 29(1), 20-31. <https://doi.org/10.1177/1045159517735530>
- Rose, D.** (2000). Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(3), 45-49. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>
- Rouse, M., & Florian, L.** (2012). *Inclusive practice project: Final report, September 2012*. University of Aberdeen.
- Rubio, K.** (2008). Identidade e limite no esporte contemporâneo: a ética do competir e do vencer. In: Rodrigues D, editor. *Os valores e as atividades corporais*, pp. 27-50. Summus.
- Siedentop, D.** (1987). The theory and practice of sport education. In G. Barrette, R. Feingold, C. Rees, & M. Piéron (Eds.), *Myths; models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Human Kinetics.
- Siedentop, D.** (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D.** (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. V. D.** (2004). *Complete guide to Sport Education*. Human Kinetics.
- UNESCO.** (2014). *World-wide survey of school physical education*. Final Report 2013. UNESCO.
- UNESCO.** (2015). *Quality physical education guidelines for policy-makers*. UNESCO.



2

Conhecer os Alunos



Conhecer os Alunos¹

Tânia Bastos | Catarina Cachapuz | Paula Batista

Lidar com a diversidade dos alunos que habitam os espaços da Educação Física (EF) é um desafio para qualquer professor (Kirk, 2019). Por conseguinte, conhecer os alunos sob o ponto de vista dos antecedentes, interesses, motivações e envolvimento na aprendizagem é importante para a configuração de espaços de aula capazes de promover um sentimento de pertença (Dyson, 2006). Para tal, o professor deve ir além da simples caracterização biográfica ou similar, procurando compreender os alunos em diferentes contextos, dentro e fora da aula de EF. Assim, é importante conhecer e compreender os alunos para criar um ambiente seguro e confortável para todos/as, independentemente da diversidade existente.

Objetivo: Aprender sobre o que os alunos pensam e sentem, especificamente no contexto da EF.

Sugere-se, como ponto de partida, o seguinte conjunto de questões:

- Como é que os alunos se comportam em aula?
- Que emoções/sentimentos os alunos revelam nas várias tarefas/atividades nas aulas?
- Que fatores parecem influenciar o empenho e prazer dos alunos nas aulas?

Estas questões visam caracterizar os alunos em contexto de aula, podendo resultar na enumeração de um conjunto de elementos que espelhe o seu perfil em ação, conforme reportam os dois exemplos que se seguem.

¹Capítulo elaborado com base na metodologia de Fissette (2010).

Os meus alunos parecem...

- Ser muito ativos e interessados nas aulas;
- Estar muito motivados e ansiosos por participarem nas atividades e nas aulas;
- Querer ser os primeiros a organizar as equipas e a iniciar as atividades;
- Sentir-se desafiados e gostarem das atividades e dinâmicas propostas nas aulas.



Fonte: gerada por IA. Plataforma *gencraft*, em 6 de setembro de 2024.

OU

Os meus alunos parecem...

- Não se interessar pelas aulas;
- Não se envolver na dinâmica das aulas;
- Ser resistentes às atividades propostas ou às instruções partilhadas;
- Ser tímidos e inseguros.



Fonte: gerada por IA. Plataforma *gencraft*, em 6 de setembro de 2024.

Além de conhecer os alunos em ação na aula, importa aceder a elementos caracterizadores fora da aula de EF que ajudem a compreendê-los melhor. Para isso, pode recorrer-se a:

- Conversar com outros professores e familiares (pais e irmãos);
- Assistir a atividades extracurriculares que ocorram dentro ou fora da escola;
- Conversar diretamente com os seus alunos.



É preciso ter em consideração que muitos alunos podem sentir-se hesitantes e vulneráveis, quando são convidados a partilhar os seus sentimentos. Falar sobre as inseguranças em relação ao movimento ou sobre a exposição pública do corpo durante as aulas não é fácil para os alunos.

Estratégias:

1. Encarar de forma séria e sensível os sentimentos dos alunos;
2. Guardar, confidencialmente, a informação partilhada pelos alunos;
3. Manter o anonimato, quando as discussões ou partilhas são realizadas em grupo/turma;
4. Permitir que o aluno decida colocar o seu nome numa tarefa escrita;
5. Sugerir a elaboração de um portefólio individual para documentar as atividades e trabalhos.

INSTRUMENTOS E ATIVIDADES PARA CONHECER OS ALUNOS

Neste ponto, sugere-se um conjunto de atividades e os respetivos instrumentos a partir dos quais se visa conhecer os alunos. Tanto as atividades como os instrumentos devem ser reconfigurados e adaptados às necessidades identificadas, podendo ser utilizadas parcialmente ou na totalidade (Figura 3).



Figura 3 – Dimensões a considerar no conhecimento dos alunos

PERFIL PESSOAL

Porque é importante?

- Permite um diálogo com os alunos com base nos seus gostos, preferências, motivações e características específicas, de maneira a criar laços entre todos;
- Proporciona aos alunos um momento informal para falarem sobre si próprios e refletirem sobre o que gostam, o que não gostam, as suas capacidades, limitações ou questões médicas;
- Permite conhecer a posição dos alunos em relação à escola e à aula de EF;
- Permite ajustar a planificação tendo em consideração as sugestões de atividades propostas pelos alunos, envolvendo-os no processo;
- Permite captar as vivências pessoais e desportivas, à luz do Modelo de Diferenciação da Cultura Desportiva.

Informação/questões gerais a contemplar:

1. Aulas favoritas na escola;
2. Aulas menos apreciadas na escola;
3. Passatempos preferidos;
4. Comida predileta;
5. Algo que nunca fizeste, mas que gostarias de fazer;
6. Algo de que não gostas;
7. Quais são os teus objetivos para este ano letivo?
8. Quais são os teus objetivos/sonhos para o futuro?

Informações/questões específicas sobre os pares e os desportos:

1. Em que desportos/atividades te sentes mais competente nas aulas de EF?
2. Em que desportos/atividades te sentes menos competente nas aulas de EF?
3. Como descreverias a interação que estabelece com os teus colegas na aula de EF?
4. Em que medida as características dos teus colegas condicionam as tuas interações com eles, tornando-as distintas?

ATIVIDADES A PROMOVER

A aula de EF não é infinita, pelo que o professor deve selecionar as atividades mais adequadas para conhecer os seus alunos e gerir a sua extensão em face do tempo disponível. Sugerimos entre 5 e 15 minutos, dependendo das atividades. Neste sentido, iremos dando alguns exemplos de duração de algumas etapas dentro das várias atividades.

1 – Para mim a Escola é...

ETAPA 1 – Desafiar os alunos a refletir sobre o que a escola significa para eles, definindo aspetos muito bons e aspetos horríveis. Em pequenos grupos (definidos aleatoriamente), os alunos escrevem os pensamentos que têm em relação à escola (duração sugerida: 5 minutos).

ETAPA 2 – Cada grupo elege um porta-voz para os “aspetos horríveis” e um porta-voz para os “aspetos muito bons”. A turma senta-se em meia-lua. Criam-se duas zonas no espaço livre da meia-lua, delimitadas por sinalizadores com cores diferentes. Os alunos podem escolher a cor a atribuir à zona “aspetos horríveis” e à zona “aspetos muito bons”. Colocam-se duas cadeiras vazias frente a frente, representando cada zona.

ETAPA 3 – O aluno porta-voz vai para a zona respetiva e refere “as coisas boas” ou “as coisas horríveis” que a escola tem. À medida que as “coisas horríveis” vão sendo enumeradas, alguns alunos são convidados a ocupar as cadeiras vazias.

ETAPA 4 – *Role Play*: os alunos que ocupam as cadeiras são convidados a dramatizar as situações enumeradas. Os alunos simulam que vão a caminho da escola e conversam sobre os vários assuntos. Um aluno deve sugerir ao outro estratégias para lidar com os “aspetos horríveis” da escola (duração sugerida: 15 minutos).

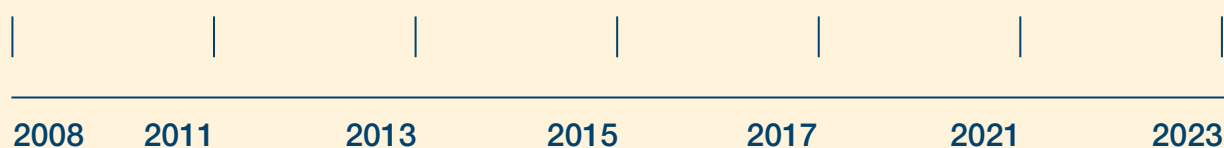
2 – Viajar no tempo e nas memórias desportivas

ETAPA 1 – Desafiar os alunos a elaborarem uma “linha do tempo” e assinalarem os pontos altos (positivos e negativos) da sua experiência na EF e no desporto.

O professor deve explicar aos alunos que todas as memórias desportivas são válidas. Podem ser boas ou más, vivenciadas sozinho, com a família ou os amigos; em casa, na rua, na escola ou no clube.

Os alunos assinalam, com números, as datas aproximadas de qualquer tipo de vivência desportiva de que tenham memórias (como participante ou espectador) (duração sugerida: 5 minutos).

linha do tempo



Espaço para legendar

Figura 4 – Exemplo de linha do tempo

Nota: Na gradação da “linha do tempo” é preciso ter em atenção a idade dos alunos a quem se destina. No exemplo anteriormente apresentado, a régua foi pensada para alunos que estavam no 7º ano de escolaridade em 2021.

ETAPA 2 – Em pequenos grupos, os alunos partilham as memórias com os colegas.

ETAPA 3 – Construção do painel coletivo de turma.

Colocar, no chão, uma folha de papel de cenário e dividi-la em quatro partes, de acordo com o Modelo de Diferenciação da Cultura Desportiva: Desporto profissional; Desporto como meio da cultura de tempo livre; Desporto e movimento como meio das instituições sociais; e Desporto na Escola (Batista, Rêgo & Azevedo, 2013).

O professor deve explicar sumariamente o significado de cada uma das partes do Modelo e pedir aos alunos para registarem as memórias (os alunos podem escolher as memórias mais significativas) nos locais adequados, segundo a explicação dada.

Nota: também podem ser fornecidas quatro folhas/cartolinas distintas para facilitar a circulação dos alunos pelo espaço.

ETAPA 4 – Por último, a turma analisa, em conjunto, o Modelo desenvolvido e identifica a categoria mais prevalente.

3 – Gosto disto porque...

ETAPA 1 – Dispor, no espaço, material/equipamento identificador (ex.: bola de basquetebol, raquete de badminton, colchão de ginástica) das diferentes matérias que vão ser lecionadas ao longo do ano letivo, junto de cones distanciados cerca de 5 metros entre si.

ETAPA 2 – Os alunos são convidados a dirigirem-se para o cone que tem o material correspondente à sua matéria preferida. Depois de estarem formados os diferentes grupos, consoante as preferências desportivas, os alunos são convidados a responder, em grupo, às seguintes questões: 1) Porque gostas mais desta matéria?; 2) Durante as aulas, o que podemos fazer para tornar esta matéria mais apelativa para os restantes colegas? (duração sugerida: 15 minutos).

PERFIL PESSOAL – Quando, como e que uso?

- Os alunos podem completar, individualmente ou em grupo, os seus perfis pessoais;
- Dependendo do conteúdo, os perfis podem ser partilhados com os colegas, ou mantidos de forma confidencial;
- As situações de partilha devem ser de carácter facultativo e devem ocorrer em pequenos grupos para que o aluno se sinta menos exposto e mais à vontade para falar sobre si. Além disso, a organização em pequenos grupos permite que todos os alunos tenham oportunidade para participar e partilhar as suas memórias, tornando a atividade motivante e dinâmica;
- A linha do tempo pode ser realizada apenas no início do ano letivo ou no início de cada semestre/período. Se a atividade for realizada mais do que uma vez, a linha do tempo deve reportar-se às vivências do período que medeia a primeira aplicação e a respetiva aplicação;
- O professor pode usar a informação recolhida para iniciar um diálogo com o aluno e estabelecer uma relação de confiança e empatia.

ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS

A inclusão de alunos com necessidades educativas (NE) na aula de EF desafia o professor a aprofundar ainda mais o conhecimento sobre os seus alunos.

Além dos aspetos mencionados anteriormente, o professor deve procurar recolher informação sobre os aspetos específicos relacionados com o tipo de necessidade dos seus alunos e respetivas implicações para a aula (Lytle, Lavay & Rizzo, 2010).

Questões básicas a explorar:

1. Quantos alunos com NE existem na turma?
2. Quais são as necessidades identificadas?
3. Que estratégias foram aplicadas?
4. Que implicações para a aula de EF?

Conhecimentos fundamentais a aprofundar:

1. Conhecimento sobre os diferentes tipos de NE, compreendendo e identificando a heterogeneidade e variabilidade das características dos alunos;
2. Conhecimento sobre eventuais exercícios contraindicados (ex.: trissomia 21 e instabilidade atlanto-axial; deficiência visual e glaucoma);
3. Conhecimento sobre a medicação que os alunos tomam com implicações para o desempenho ao nível motor, cognitivo e comportamental;
4. Conhecimento sobre condições médicas específicas (ex.: asma, diabetes e epilepsia);
5. Conhecimento sobre tecnologias de apoio utilizadas pelos alunos (ex.: sistemas de suporte à comunicação ou à mobilidade).

Sugestões:

- Reunir com a equipa multidisciplinar de apoio à educação inclusiva para recolher estas e outras informações que possam ser relevantes;
- Estar em contacto próximo com os familiares no sentido de recolher informação útil e atualizada sobre o aluno;
- Pesquisar adequadamente, sabendo ONDE e COMO encontrar informação de carácter técnico-científico para planificar a intervenção.



- O professor pode trabalhar com alunos com patologias/síndromes únicos e raros, existindo informação limitada sobre o assunto;
- O professor deve ter consciência de que, frequentemente, os alunos com NE apresentam atitudes negativas em relação à aula de EF devido a experiências prévias negativas que não incorporaram os princípios de práticas inclusivas.

Conhecer para melhor incluir

O professor de EF deve estar ciente de que, de uma forma geral, os alunos com NE têm menos oportunidades para serem fisicamente ativos, quer ao nível do contexto educativo (ex.: Desporto Escolar) quer ao nível da comunidade (ex.: clubes; programas inclusivos) onde estão inseridos.

É responsabilidade do professor providenciar circunstâncias favoráveis para os seus alunos com NE, fora do curriculum da EF. Para tal, o professor deve conhecer muito bem as competências, capacidades, motivações e preferências dos seus alunos com NE no que concerne à prática desportiva, de modo a aconselhá-los sobre a continuação dessa prática fora da escola.

Ser capaz de detetar talentos e encaminhar os alunos para contextos de prática desportiva, recreativa ou competitiva externos à escola, é uma competência que todos os professores de EF têm de colocar em prática em relação a TODOS os seus alunos.

Assim, para uma prática verdadeiramente inclusiva, o professor tem de:

1. Conhecer muito bem a estrutura organizativa do desporto em Portugal, identificando federações e associações que facilitam o acesso a oportunidades relacionadas com o desporto fora da escola;
2. Conhecer muito bem a estrutura organizativa do desporto para pessoas com deficiência em Portugal, identificando as principais organizações nacionais (Federação de Desporto para Pessoas com Deficiência) e associações por área de deficiência:
 - Associação Nacional do Desporto para Pessoas com Deficiência Visual;
 - Paralisia Cerebral – Associação Nacional de Desporto;
 - Liga Portuguesa de Desporto para Surdos.
3. Conhecer muito bem a oferta desportiva na comunidade envolvente da escola, identificando clubes (específicos para o Desporto adaptado ou clubes regulares) ou projetos comunitários (autarquias, universidades) que permitam fazer a ligação entre a escola e a comunidade desportiva local.

Em suma, a igualdade de oportunidades no contexto da EF para crianças com NE caracteriza-se pela celebração da diferença e da diversidade entre os alunos, aplicando o compromisso de tratar TODOS de forma DIFERENTE, mas de forma JUSTA, de acordo com as necessidades individuais (Bailey, 2005).

A igualdade de oportunidades não consiste em tratar todos os alunos da mesma maneira. Como tal, o professor tem de conhecer profundamente as características e necessidades dos seus alunos.

IMAGEM-IDENTIFICAÇÃO

Porque é importante?

- Permite caracterizar a turma em relação às suas autoperceções físicas;
- Permite compreender a interpretação que os alunos fazem do seu próprio corpo e do corpo dos outros;
- Permite explorar com os alunos o conceito de “Estar em Forma”;
- Permite analisar as perceções dos alunos sobre o corpo ideal (masculino, feminino, outro).

ATIVIDADES A PROMOVER

Atividade 1

ETAPA 1 – Convidar os alunos a trazerem para a aula recortes de revistas, jornais, Internet e fotografias que representem as suas perceções sobre um corpo em forma.

ETAPA 2 – Expor o material recolhido pelos alunos num quadro, de forma a ficar visível no espaço da sala de aula (duração sugerida: 5 minutos).

ETAPA 3 – Convidar os alunos a responder a um conjunto de questões sobre o que é estar em forma e sobre a aparência física:

1. O que significa para ti estar em forma?
2. Relativamente à tua Aptidão física:
 - a) Sentes-te orgulhoso das tuas capacidades físicas?
 - b) Consideras-te bom/boa em exercícios de resistência?
 - c) Consideras-te bom/boa a fazer exercícios de força?
 - d) Em geral, achas que é bom/boa nos diferentes desportos?

3. Relativamente à tua aparência física:

- a) Estás satisfeito/a com o aspeto do teu corpo?
- b) Gostarias de mudar alguma coisa em ti?
- c) O que achas que as outras pessoas pensam do teu corpo?

ETAPA 4 – Promover um debate com base no quadro construído com as imagens recolhidas pelos alunos e nas respostas dadas no questionário. O objetivo é desconstruir o conceito do que é estar em forma e ter uma boa aparência física (duração sugerida: 15 minutos).



Alguns alunos podem sentir-se relutantes ou inibidos em participar nestas atividades devido à complexidade de sentimentos e emoções sobre o seu próprio corpo e capacidades.

PARTICIPAÇÃO-IDENTIFICAÇÃO

Porque é importante?

- Permite identificar a perceção de competência dos alunos e como esta afeta a sua vontade de participar e o seu nível de envolvimento na EF;
- Permite obter informações sobre as perceções que os alunos têm de si próprios na EF e pode servir de base à sua instrução.

ATIVIDADES A PROMOVER

ETAPA 1 – Convidar os alunos a lerem um conjunto de definições sobre nível de competência, nível de envolvimento e interação social nas aulas de EF. O aluno deve assinalar, em cada coluna, a afirmação que melhor o descreve (Figura 5).

NÍVEL DE HABILIDADE	NÍVEL DE ENVOLVIMENTO	INTERAÇÃO SOCIAL
Tenho um elevado nível de habilidade.	Estou altamente envolvido/a e empenhado/a nas aulas de Educação Física e sou frequentemente assertivo(a) nos jogos/atividades.	Interajo com rapazes e raparigas na aula.
Tenho um nível de habilidade elevado a médio.	Estou regularmente envolvido/a e empenhado/a nas aulas de Educação Física e às vezes sou assertivo/a nos jogos/atividades.	Interajo principalmente com os rapazes na aula.
Tenho um nível de habilidade médio.	Estou às vezes envolvido/a e empenhado/a nas aulas de Educação Física, outras vezes mantenho-me afastado/a da ação.	Interajo principalmente com as raparigas na aula.
Tenho um nível de habilidade baixo a médio.	Raramente estou envolvido/a ou empenhado/a nas aulas de Educação Física. Tento manter-me afastado/a da 'ação' dos jogos/atividades (ou seja, tento ser invisível).	Sou ignorado/a pelos meus colegas.
Tenho um nível baixo de habilidade.	Não me envolvo nem participo nas aulas de Educação Física. Não mudo de roupa, estou frequentemente ausente, tenho um atestado médico ou vou para a enfermaria.	Não gosto de interagir com nenhum dos/as meus/minhas colegas.

Figura 5 – Autoavaliação do nível de competência, de envolvimento e de interação social nas aulas de EF

ETAPA 2 – Partindo das afirmações anteriores, descreve de forma detalhada, o teu envolvimento nas aulas de EF.

ETAPA 3 – Promover um debate acerca das autoperceções dos alunos e, em alguns casos, ter conversas mais individualizadas (duração sugerida: 15 minutos).



Alguns alunos podem evidenciar apatia em relação a estas atividades pela dificuldade de se autoavaliarem. A maioria dos alunos precisa de ajuda para avaliar o seu nível de envolvimento. Estas dificuldades são particularmente notórias nos alunos com menos competências.

ATIVIDADES COMPLEMENTARES

Outras atividades, de carácter anual, podem ser desenvolvidas de forma continuada ao longo do ano letivo.

Porque é importante?

- Permite desenvolver o autoconhecimento por parte dos alunos;
- Permite motivar os alunos a refletirem sobre as suas práticas e a criarem compromissos duradouros com a EF e desporto;
- Permite criar sinergias entre a EF e outras áreas disciplinares;
- Permite criar oportunidades, ao longo do ano letivo, para que o professor conheça cada vez melhor os seus alunos, deixando o espaço aberto para novos conhecimentos, interações e descobertas.

ATIVIDADES A PROMOVER

Diário do Desportista

Desafiar os alunos a escreverem o “Diário de um Desportista”. Cada aluno terá um caderno A5 (ou reutilizará as folhas livres de um caderno antigo) para registar os desafios que o professor de EF vai propondo ao longo do ano. Esta atividade pode ser trabalhada em conjunto com as disciplinas de Português e de Educação Visual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer os alunos e compreender os seus antecedentes pessoais e desportivos, bem como explorar os seus pensamentos, emoções e sentimentos em relação à aula é uma competência fundamental do professor de EF para a eficaz implementação de práticas inclusivas. Para um exercício competente, o professor tem, também, de possuir um forte conhecimento na área da Educação Inclusiva para crianças com NE. O professor deve demonstrar domínio da legislação específica, da caracterização dos diferentes tipos de NE e das adaptações e modificações a realizar durante a instrução.

É preciso não esquecer que os alunos expressam emoções e atitudes complexas sobre o corpo e sobre as suas capacidades, as quais podem influenciar a qualidade das experiências vividas durante as atividades da aula, a relação com

o professor e com os colegas de turma e, conseqüentemente, condicionar a eficácia do processo de ensino-aprendizagem. Assim sendo, ao desenvolver uma instrução centrada no aluno, o professor terá como diferenciar o processo de ensino-aprendizagem e propor aulas verdadeiramente inclusivas que respondam às necessidades individuais dos seus alunos.

Nesse sentido, é fundamental não esquecer que a turma não funciona como um grupo por si só. Apesar das preocupações pedagógicas subjacentes à constituição de turmas, estas não deixam de ser o resultado de um processo administrativo. No fundo, a turma é uma falsa unidade que facilmente se pode tornar num conjunto de pequenos grupos. A EF tem um potencial imensurável para construir relações. Deste modo, o professor deve desenvolver metodologias de trabalho que possibilitem criar laços entre os alunos, pois, mesmo quando os alunos já se conhecem, descobrem informações e curiosidades novas sobre os colegas. Assim, o processo de formação de um “grupo turma”, no qual todos os alunos se sentem incluídos, deve continuar ao longo do ano letivo, privilegiando, sempre que possível, o trabalho de grupo e variando as constituições dos grupos de trabalho para estabelecer diferentes estratégias de cooperação e diferentes sinergias.

Um dos princípios fundamentais para o desenvolvimento de práticas inclusivas, durante a aula de EF, traduz-se na capacidade de o professor recolher informação, diagnosticar e refletir sobre a diversidade que o rodeia. Os professores eficazes são capazes de modificar a instrução a fim de minimizar os momentos em que os alunos têm de enfrentar a exposição pública nas aulas de EF. Como tal, investem em situações de jogos reduzidos, tornam as demonstrações, por parte do aluno, voluntárias e valorizam atividades que promovam a responsabilidade pessoal e social, além de proporem jogos e situações de desenvolvimento de competências.

Neste contexto, o respeito pela diversidade e individualidade ajuda o aluno a sentir-se confiante, seguro e a desenvolver um autoconceito e autoimagem positivos. Durante as aulas de EF, os alunos sentem-se desafiados a desenvolver as suas competências, valorizam a sua participação e desempenho e demonstram gosto e satisfação nas atividades propostas.

Pretende-se, assim, que as experiências positivas e duradouras relacionadas com a aula de EF tornem os alunos mais aptos a adquirirem um estilo de vida ativo ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

Bailey, R. (2005). Evaluating the relationship between Physical Education, Sport and Social Inclusion. *Educational Review*, 57(1), 71-90. DOI: <https://doi.org/10.1080/0013191042000274196>

Batista P., Rêgo L., Azevedo A. (2013). Em Movimento. *Manual de Educação Física do 3º Ciclo*. Edições Asa Il, S.A., Porto. 2012.

Dyson, B. (2006). Students' perspectives of physical education. In D. Kirk, D. MacDonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education*. Sage.

Fisette, J. (2010). Getting to Know Your Students. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(7), 42-49. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598508>

Lytle, R., Lavay, B., & Rizzo, T. (2010). What is a highly qualified Adapted Physical Education Teacher. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 81(2), 1-64. DOI: <https://doi.org/10.1080/07303084.2010.10598433>

Kirk, D. (2019). *Prearity, critical pedagogy and physical education*. Routledge.



3

Avaliar para Aprender



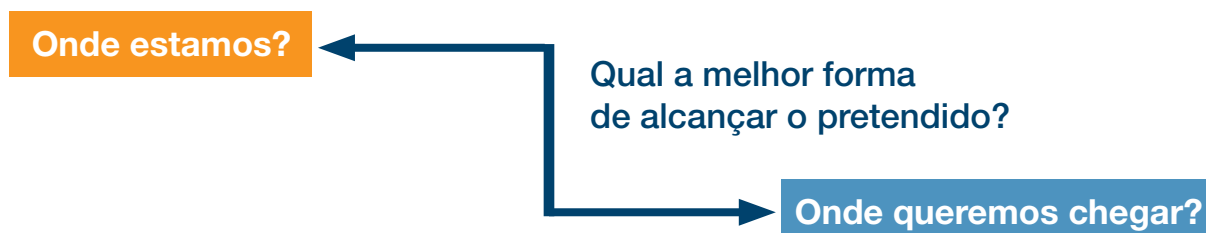
Avaliar para Aprender

André Moura

A mudança de foco dos professores para os alunos e do ensino para a aprendizagem fez-nos repensar os processos e propósitos da avaliação (Moura et al., 2022). Esta transferência promoveu um incremento de interesse e investigação da **avaliação como suporte da aprendizagem** (AIESEP, 2020). Resultou ainda em reformas e leis educativas (54/2018 e 55/2018) que procuraram dar resposta a uma necessidade cada vez mais urgente: uma avaliação centrada na classificação, sem qualquer preocupação com a aprendizagem dos alunos.

Desengane-se quem pensa que o objetivo é fugir ou negar a avaliação sumativa. Esta avaliação está presente, é necessária administrativamente e deve ser respeitada. A resposta não está em renunciá-la (não significa que não possa/deva ser ajustada para melhor servir os alunos), mas em considerar qual a melhor estratégia para que os alunos sejam bem-sucedidos. Para que isso aconteça, os professores devem colocar-se três perguntas chave: Onde estamos? Onde queremos chegar? E, qual a melhor forma de alcançar o pretendido? Se me permitem, estabeleceremos aqui uma analogia com uma viagem escola-residência (nosso processo de ensino-aprendizagem). Como se pode ver, temos duas referências – escola como ponto de partida (onde estamos?) e residência como ponto de chegada (onde queremos chegar?). Ter estes dois pontos de referência é determinante, de forma a otimizar a nossa viagem (encontrar a melhor alternativa para chegarmos ao destino, em vez de dar voltas sem termos a certeza para onde nos dirigimos), dado que para irmos de um ponto ao outro temos vários trajetos possíveis.

Perguntas orientadoras do planejamento:



À partida, poderemos pensar que esta viagem escola-residência será igual para todos (assumindo que vivem todos na mesma residência). No entanto, ao fazê-lo estaríamos a negligenciar o meio de deslocação de um ponto ao outro (o trajeto mais rápido de carro não é necessariamente o mesmo de alguém que vai a pé). Então, apesar de inicialmente parecer que ponto de partida (escola) e trajeto (viagem escola-residência) são os mesmos, não são (um vai de carro e o outro a pé). O horário em que se deslocam também poderá influenciar “um eventual melhor trajeto”, inclusive para aqueles que usam o mesmo meio de transporte, por exemplo, o carro – opção por trajetos com menos trânsito nas “horas de ponta”. Com isto, pretendo reforçar a necessidade de avaliar constantemente. Não basta fazê-lo no princípio do processo, porque as condições estão em constante mudança. Segundo Dylan William (2018), todas as avaliações formativas têm um pouco de diagnose (muitas vezes referida como avaliação diagnóstica e associada à primeira aula da unidade ou do semestre/período), uma vez que permitem identificar o nível atual nesse específico momento. Identificado o nível atual, os professores devem usar essa informação para decidir os próximos passos e tomar melhores decisões – possivelmente melhores do que aquelas que seriam tomadas na ausência dessas evidências de avaliação (Black & William, 2009).

*É necessário avaliar constantemente.
Não basta fazê-lo no início e no final, porque as condições
estão em constante mudança.*

Voltando à nossa analogia, imaginemos agora duas alunas que realizam o trajeto no mesmo horário e com o mesmo meio de transporte, no caso, a bicicleta. Poderemos pensar que, neste caso, as condições serão iguais para as duas alunas, no entanto, uma vez mais estaríamos a negligenciar as características das próprias

alunas. Uma tem muita experiência na bicicleta e sente-se confortável em andar na estrada com os carros (neste caso, o caminho mais rápido), já a outra teve um incidente no passado e tem pânico de andar na estrada. Portanto, o “melhor trajeto” não é solução para uma das alunas. Agora, talvez nos perguntemos: como é que isto se transporta para o processo de ensino-aprendizagem? Pois bem, adaptando o processo aos alunos e percebendo quais são as suas necessidades. Para fazê-lo, precisamos de avaliar (identificar as situações, caso contrário não saberemos do medo desta aluna), recolher informações que nos indiquem as especificidades dos alunos e de como adaptar o processo para as respeitar.

Estes diferentes cenários ajudam a perceber as diferenças entre o que à partida seria a “mesma viagem”, bem como a maior ou menor facilidade em chegar ao destino. Da mesma forma que não “há atalhos”, o aluno que vai a pé provavelmente continuará a ir a pé e demorará mais do que aqueles de bicicleta. Nesse sentido, **para que a avaliação para a aprendizagem se torne uma prática pedagógica** (o que deve ser), e não apenas o uso de estratégias e instrumentos para recolha de informação, **deve fazer parte do processo de planeamento** ([veja aqui um exemplo](#)). Para isso, é importante que se ajustem os critérios aos alunos e não os alunos aos critérios. Recorrendo à nossa analogia, para garantir que quer o aluno que ia a pé, quer ambas as alunas que iam de bicicleta e o aluno de carro, cheguem à residência, sugere-se como ponto de partida, por parte do professor e alunos, a partilha e compreensão dos:

1. Objetivos de aprendizagem;
2. Critérios de sucesso.

PRINCÍPIOS 1 E 2

Partilha dos objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso

Como mencionado, não é só uma questão de comunicar a informação, mas muito mais da sua compreensão. Em alguns casos, a partilha cinge-se aos conteúdos a serem ensinados, noutros, assiste-se à incapacidade de compreensão por parte dos alunos. Numa tentativa de evitar que isso aconteça, propõem-se algumas estratégias:

- Pedir aos alunos que expliquem o objetivo/critério com as suas próprias palavras, após a exposição do professor;
- Utilizar questões que testem a compreensão dos alunos, por exemplo, “como podes pontuar?”; “Como vão demonstrar sucesso nesta atividade?”
- Evitar questões fechadas – sim/não, e para as quais “já sabemos resposta”, por exemplo, “há dúvidas?”; “Toda a gente sabe qual é o objetivo?”

Pode dar-se a conhecer os objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso de maneiras diferentes – em função do contexto específico e daquilo que é mais cómodo e conveniente para professor e alunos. O essencial não muda: objetivos e critérios devem ser compreendidos pelos alunos.

No entanto, esta informação pode ser organizada de vários modos, por exemplo:

- Portefólio (digital ou papel): deve mostrar aquilo que se espera ao longo do processo e também o horizonte (onde queremos chegar);
- Estilo “cartão de tarefas” (*Task cards* – coloco o termo em inglês porque facilita a pesquisa *online*): permite aos alunos focarem-se “no momento atual” e, simultaneamente, irem avançando ao seu próprio ritmo;
- Escada: demonstra a progressão a ser feita ao longo da unidade – mostra o ponto de partida, ponto atual e de chegada;
- Teia de aranha: o objetivo é que os alunos sejam capazes de irem dando resposta aos critérios na “periferia da teia” para se aproximarem do seu centro.

Relativamente ao processo de partilha ao longo das aulas, este pode e deve ser interativo para se concentrar no essencial. Para isso, o professor pode usar estratégias que incluam os alunos, colaborando para a sua compreensão:

- Explicando a um aluno (que pode ser diferente em cada aula, um dos capitães, que pratica a modalidade, melhor empenho/progressão/ou outro indicador na última aula) que depois transmite aos demais;
- Pequenos vídeos (como *reels* ou *tiktoks*);
- Apresentar objetivos e critérios de sucesso de forma escrita e pedir que os alunos coloquem, por exemplo, a mão na cabeça assim que terminarem de ler e se sentirem confortáveis para explicar aos colegas;
- Demonstrar diretamente a atividade e colocar questões (específicas e objetivas) que ajudem os alunos a revelar qual é o objetivo.

Independentemente do recurso utilizado, é importante que:

- a partilha seja feita o mais cedo possível no processo (idealmente, após a primeira aula);
- cada aula tenha objetivos e critérios a serem alcançados (que podem ser idênticos em mais do que uma aula), que devem ir além de elementos meramente motores (capacidades, conhecimentos e atitudes);
- os alunos compreendam e tenham oportunidades suficientes para os alcançar – o desafio tem de ser ajustado ao seu nível e deve haver oportunidades de participação em quantidade e qualidade;
- haja adequação ao longo do processo, por exemplo, remover algum critério da avaliação sumativa, pela falta de tempo para exercitá-lo;
- concordância dos critérios e objetivos entre si (curto, médio e longo prazo).

Os objetivos e critérios exigem do professor a capacidade de criar algo tão flexível e tão objetivo quanto possível. É primordial que sejam um guião e orientação para ambos, professor e alunos, e ao mesmo tempo possibilitem que os alunos se expressem e sejam parte integral do processo. Nas Figuras 1 e 2 são apresentados alguns exemplos do domínio motor em interligação com tarefas que exigem mobilização de conhecimento (heteroavaliação) e interações sociais com os colegas (comunicação e organização conjunta).¹

¹Especial agradecimento ao “amigo crítico”, Professor José Carlos Monteiro

DIA	OBJETIVO	CRITÉRIOS (ver completo em baixo)	PRESTAÇÃO DE CONTAS (Accountability)
23/02	Identificar e agir em situação ofensiva, por intermédio de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem Dar feedback para ajudar os colegas	Momento Ofensivo com bola (2) e (3) Momento Ofensivo sem bola (2), (3), (4) e (5)	Heteroavaliação oral Competição organizada pelo professor
02/03	Identificar e agir em situação ofensiva, por intermédio de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem Dar feedback para ajudar os colegas		Heteroavaliação oral
04/03	Melhorar tomada de decisão em situação ofensiva, por intermédio de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem Dar feedback para ajudar os colegas	Momento Ofensivo com bola (3) e (4) Momento Ofensivo sem bola (3), (4) e (5)	Competição organizada pelos alunos
09/03	Melhorar tomada de decisão em situação ofensiva, por intermédio de jogo reduzido e de um papel como construtor ativo que potencie a aprendizagem Dar feedback para ajudar os colegas Identificar dificuldades e potencialidades no seu jogo		Heteroavaliação oral Competição organizada pelos alunos Autoavaliação escrita – análise do seu desempenho (vídeo)

Figura 1 – Exemplo da organização da unidade com objetivo, critérios e “prestação de contas”

JOGO 70%

CRITÉRIOS	DESCRITORES
Momento Ofensivo com bola (Tomada de Decisão)	<p>(1) Reage rapidamente ao ganho da bola, procurando progredir com bola em direção à baliza adversária</p> <p>(2) Com espaço livre, progride com bola em direção à baliza adversária</p> <p>(3) Passa a bola ao jogador livre de marcação</p> <p>(4) Passa em rutura para o jogador que se desmarca em direção à baliza adversária</p> <p>(5) Sem linha de passe, enfrenta o adversário direto para ultrapassá-lo (“parte para cima do adversário”) em direção à baliza adversária – princípio da Penetração</p>
Momento Ofensivo sem bola	<p>(1) Reage rapidamente ao ganho da bola, oferecendo linhas de passe em apoio e/ou rutura</p> <p>(2) Procura dar largura e profundidade ao jogo (“tornar campo grande”)</p> <p>(3) Promove apoio ao portador da bola, oferecendo linhas de passe (“soluções”) para dar sequência ao jogo – princípio da Cobertura Ofensiva</p> <p>(4) Cria superioridade numérica na zona da bola – princípio da Cobertura Ofensiva</p> <p>(5) Cria desmarcações de rotura na organização defensiva adversária – princípio da Mobilidade</p>
Momento defensivo	<p>(1) Reage rapidamente à perda de bola da sua equipa, pressionando o jogador com bola para tentar recuperar rapidamente a bola ou “recuando” para organizar a defesa</p> <p>(2) Posiciona-se entre o portador da bola e a sua baliza para parar ou atrasar o ataque adversário (“Não vai de primeira”) – princípio da Contenção</p> <p>(3) Cobertura ao defensor que marca o portador da bola (‘Cobrir’ as costas do defensor, “na diagonal” da sua posição para poder discutir o lance quando o defensor que marcava o portador da bola é ultrapassado) – princípio da Cobertura Defensiva</p>

PROCESSO - 30%

CRITÉRIOS	DESCRITORES
Cumprimento	- Análise do seu desempenho (vídeo) e publicação dos vídeos no Teams com a sua respetiva autoavaliação no prazo previsto
Progresso / Superação	- Evidencia progressão relativamente ao início/aulas anteriores
Conhecimento/ Espírito Crítico	<p>- Domina a ‘linguagem’ da matéria de ensino</p> <p>- Realiza auto e heteroavaliação crítica e construtiva</p> <p>- Contribui ativamente para que os colegas tenham sucesso no alcance dos objetivos (dá feedback que ajuda os colegas a melhorar, toma iniciativa)</p>

Figura 2 – Exemplo de alinhamento do objetivo com os critérios (domínio motor)

Como demonstrado neste exemplo, há liberdade na tomada de decisão e valorização desta capacidade, privilegiando-se “comportamentos” em vez de “movimentos específicos”. Esta “liberdade” é determinante se queremos atender à diversidade dos alunos. Os critérios e descritores aqui apresentados são meros exemplos, usados num contexto específico e que podem e devem ser adaptados a cada realidade.

Ao longo do processo, os alunos devem partilhar informação com os colegas e professor (a famosa “*accountability*”) sobre aquilo que é esperado deles e do que alcançam, por meio da incorporação de momentos de auto e heteroavaliação. Se não atingirem os objetivos a cada etapa (aula/s), não haverá uma “consequência direta”, no entanto, terão uma informação objetiva de que estará em “atraso”, perante aquilo que é expectável em cada momento específico. Pretende-se, com isto, que os alunos se tornem, também eles, responsáveis pelo processo de ensino-aprendizagem (próprio e dos colegas), e se autorregulem.

A fim de criar esta responsabilidade, os alunos podem ser convidados a participar no processo de construção dos critérios. Assim, é possível verificar se os critérios fazem sentido e se são compreendidos e relevantes para os alunos. Envolver os alunos na negociação dos critérios é uma alternativa (Figura 3) – exemplo no trabalho de Aptidão Física (ApF), em que os critérios foram criados pelos próprios alunos e aceites pelo professor, num trabalho realizado ao longo do ano letivo.

INDICADOR	DESCRITOR DE DESEMPENHO	SIM	NÃO	PONTOS
Identificação	Identifica o grupo, disciplina, data, tema, nome do professor e logótipo do agrupamento.			X
Plano (200 pontos)	Apresenta a proposta, identificando o respetivo objetivo, ou seja, as capacidades motoras a desenvolver (10 pontos)			
	Apresenta a proposta, identificando o método (com número de séries, “tempo” de execução) (10 pontos)			
	Identifica os meios (máximo 2/aluno) e o espaço necessário na proposta a desenvolver (10 pontos)			
	Apresenta uma proposta, incluindo exercícios para os vários grupos musculares/ corpo todo (10 pontos) Nota: trabalho pode ser na proporção 50% - 50% MI - MS, 25% – 75% MI-MS / MS-MI			
	Apresenta uma proposta, incluindo exercícios para as três componentes cardiorrespiratória (C), força muscular (FM), força resistência (FR) (10 pontos) Nota: trabalho pode ser na proporção 33%-33%-33% C-FM-FR ou 25%-25%-50% C-FM-FR / FM-FR-C / FR-C-FM			
	Descreve sucintamente os exercícios a serem realizados, indicando apenas os pontos-chave ou critérios de êxito fundamentais dos exercícios (10 pontos)			
	Apresenta esquemas ilustrativos e/ou imagens (5 pontos)			
	Escolhe exercícios que dão resposta ao objetivo do plano (35 pontos)			
	Apresenta uma proposta com um número de exercícios e séries, ajustado ao seu nível (35 pontos)			
	Utiliza meios que dão resposta ao objetivo definido (30 pontos)			
Ordem dos exercícios adequada, evitando a realização de dois exercícios seguidos que visem preferencialmente os mesmos grupos musculares ou o mesmo tipo de trabalho – componente cardiorrespiratória, força muscular, força resistência (35 pontos)				
Total		X	X	

Figura 3 – Critérios de avaliação construídos pelos alunos para a ApF

É de realçar que o processo de facilitador não retira responsabilidade ao professor, que deve igualmente preparar-se e organizar-se para esta função. No exemplo aqui exposto, o professor construiu os seus próprios critérios, tendo-os, posteriormente, utilizado na comparação e análise dos critérios propostos pelos alunos. É importante que haja, depois, um momento de análise crítica e reflexão sobre o que é proposto, de justificação, exclusão e/ou adição de critérios. Finalizados os critérios, os alunos usaram-nos para a sua autoavaliação.

PRINCÍPIO 3

Envolver os alunos na própria avaliação e na dos seus colegas

O envolvimento dos alunos no processo de avaliação, por recurso à auto e heteroavaliação bem como os seus potenciais benefícios, não é novidade. No entanto, há desafios associados a estes processos e que nem sempre são devidamente acau-telados pelos professores. O primeiro aspeto a realçar: **é a função e não o nome atribuído que torna determinado processo ou estratégia de avaliação de cariz formativo ou não** (Tolgfors, 2018). Esta distinção é importante para perceber que usar uma auto ou heteroavaliação, numa última aula da unidade de ensino, para questionar os alunos “quanto merecem?”, por si só, não permite ao aluno melhorar. O mesmo é frequentemente usado por ser administrativamente exigido, porém, devemos distinguir e compreender que, neste caso, estamos num processo de autoclassificação e não de autoavaliação. Esta ressalva evita que se caia no erro de pensar que a auto e heteroavaliação, por si só, beneficiam o processo de ensino-aprendizagem e/ou são valorizadas pelos alunos. Este é um caminho que tem de ser percorrido (passo a passo) e que deve ter por base **três aspetos fundamentais**:

- **alunos e professores com entendimentos comuns** dos critérios;
- estes processos **têm de fazer sentido para os alunos; eles têm de perceber e ver o seu valor** – necessidade de explicar e demonstrar o valor, caso contrário será uma mera tarefa;
- **avaliação da avaliação: dar feedback sobre a avaliação dos alunos**, não apenas aceitar os comentários dos alunos, por exemplo, “concordo com a melhoria do ritmo, mas discordo da parte da transição, porque acho que não está fluida, há quebras na ligação dos passos”.

Nas Figuras 4 e 5 podem ser observados dois exemplos, que podem ser facilmente preenchidos com os critérios da unidade de ensino de futebol apresentada anteriormente, assim como com critérios de qualquer outro desporto ou unidade de ensino. Ambos podem ser usados como autoavaliação (individual ou grupo) e heteroavaliação.

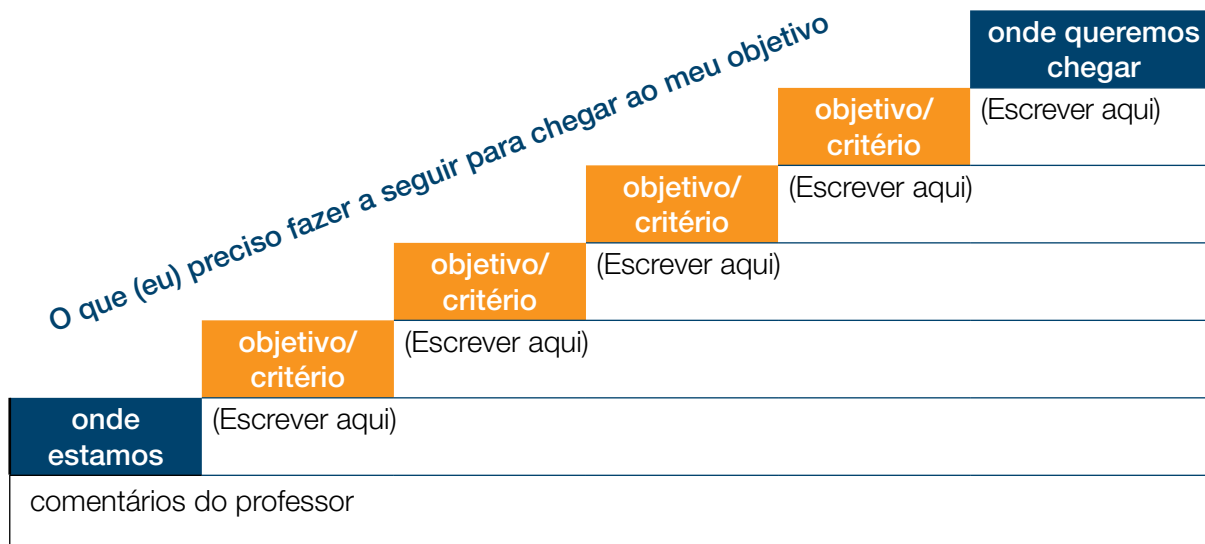
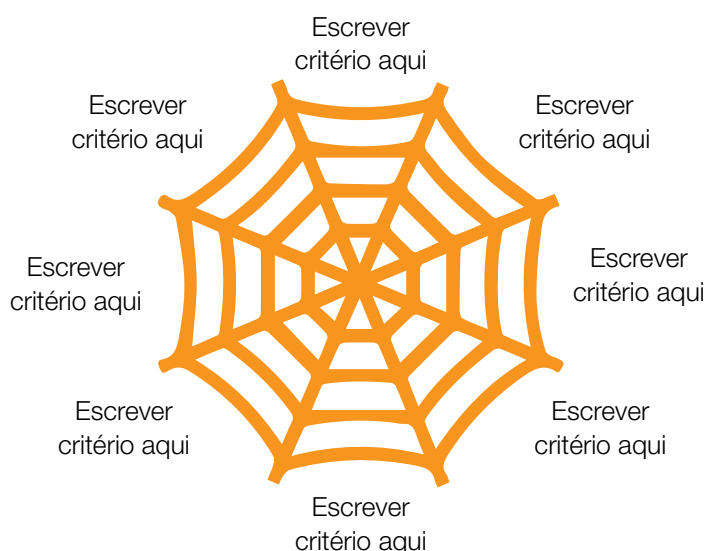


Figura 4 – “Escada” de autoavaliação. Adaptado de Scoilnet²



1- Não creio que consiga fazê-lo	2- Consigo fazê-lo mas com dificuldade	3- Consigo fazê-lo na maioria das vezes	4- Consigo fazê-lo sempre
Comentários do aluno observado. Enquanto realizava esta atividade senti:		Comentários do professor:	
Classifica o teu nível de esforço:			
Baixo <input type="checkbox"/> Moderado <input type="checkbox"/> Vigoroso <input type="checkbox"/>			

Figura 5 – “Teia de aranha”. Traduzido de Scoilnet²

²Ferramentas de avaliação disponíveis (em inglês): <https://www.scoilnet.ie/pdst/physlit/assessment/>

Tal como referido, no que concerne ao alinhamento entre objetivos e critérios, importa manter este ajustamento com os critérios usados na auto e heteroavaliação (Figura 6). **É, portanto, fundamental que os critérios de sucesso e avaliação sejam os mesmos**, isto é, que os critérios usados como parte da avaliação sumativa sejam os critérios que são partilhados e usados durante os momentos de auto e heteroavaliação. A regulação destes critérios “dá direção” a alunos e professores, relativamente ao objetivo final – permite perceber em que etapa do processo o aluno se encontra. Por outro lado, o **uso de critérios diferentes** nos momentos de auto/heteroavaliação e na avaliação sumativa **pode**:

1. dificultar a compreensão do que se valoriza;
2. levar os alunos a questionar-se sobre a utilidade da auto/heteroavaliação.

O seguinte conjunto de Figuras (6 a 9) é um exemplo da orientação mencionada. Este caso prático foi utilizado numa aula da formação de futuros professores de Educação Física (EF). Num primeiro momento, são definidos os objetivos e critérios a trabalhar na aula (Figura 6), posteriormente são enunciados os critérios específicos (sucesso e avaliação) para a construção da sequência (Figura 7), que serão alinhados com aqueles usados na heteroavaliação (Figura 9), mas também na avaliação sumativa.

OBJETIVOS DE APRENDIZAGEM	CRITÉRIOS DE SUCESSO
1. Realizar um conjunto de equilíbrios estáticos e dinâmicos	1. Realizar pelo menos dois equilíbrios estáticos e dinâmicos
2. Criar uma sequência de grupo que contém uma variedade de equilíbrios e movimentos de ligação	2. Criar uma sequência de grupo que contenha três equilíbrios e dois movimentos de ligação
3. Avaliar a performance dos colegas na apresentação da sequência	3. Usar a rúbrica de heteroavaliação para avaliar a sequência dos meus pares, transições e técnicas

Figura 6 – Objetivos de aprendizagem e critérios de sucesso

3 equilíbrios de grupo (forma definida)	Toda a gente no grupo tem de realizar um equilíbrio
2 elementos de ligação (elementos/movimentos que liguem os equilíbrios de grupo)	Toda a gente tem de estar incluída nos 3 equilíbrios de grupo (em contacto pelo menos com uma pessoa)
Diferentes pontos de contacto com o chão (por exemplo, um equilíbrio com 5 pontos, outro com 6, etc.)	Equilíbrios com 3 diferentes partes do corpo (por exemplo, não pode ter dois equilíbrios de grupo equilibrando-se apenas nos pés)

Figura 7 – Linhas orientadoras para a construção da sequência

ATUAÇÃO	SEQUÊNCIA	TRANSIÇÃO	TÉCNICA
Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 1
Grupo 3	Grupo 4	Grupo 1	Grupo 2
Grupo 4	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3

Figura 8 – Organização da heteroavaliação – quem apresenta a sequência e quem avalia quem

SEQUÊNCIA	CIRCULAR O ÍCON CORRESPONDENTE	DÁ EXEMPLOS PRÁTICOS
São capazes de realizar equilíbrios com diferentes partes do corpo (não apenas com os pés)		
Todos os equilíbrios de grupo têm diferentes pontos de contacto (por exemplo, um com 5 pontos, outro com 6)		
Todos os alunos estão envolvidos na realização do equilíbrio de grupo		

OBJETIVO DA APRENDIZAGEM: ONDE É QUE ELES ESTÃO			
Preciso de ajuda	Estou a chegar lá	Eu consigo fazê-lo	Estou preparado para algo novo

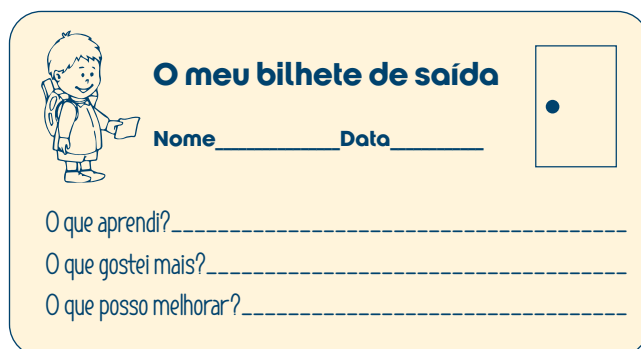
Figura 9 – Exemplo com a avaliação da sequência. Transição e técnica seguiram a mesma lógica

A Figura 8 pretende ilustrar a dinâmica usada para garantir que todos os grupos **observavam as diferentes componentes da sequência, mas sem correr o risco de avaliar demasiados critérios em simultâneo – erro comum e que deve ser evitado**. Por conseguinte, em cada apresentação, o grupo pode receber comentários de cada uma das componentes e os alunos que observam restringem-se a uma das componentes: sequência, transição ou técnica. Tal como na Figura 5, mas agora com os ícones em vez dos números (Figura 9), **há um espaço para comentários (qualitativos)** e isso é um **fator determinante**. Os alunos facilmente colocam um número ou circulam um ícone, porque isso não requer esforço/atenção. É aqui que o professor entra com a **avaliação da avaliação, não se limitando a aceitar** que o grupo diga que os colegas conseguem “realizar equilíbrios

com diferentes partes do corpo (não apenas com os pés)”, mas pedindo exemplos práticos e especificidade. Esta tarefa implica que os alunos identifiquem que partes do corpo foram usadas durante a sequência dos colegas.

Consciente de que o uso da auto e heteroavaliação é um processo de aprendizagem, quer para professores quer para alunos, começar pelas estratégias expostas, até ao momento, pode ser desafiante e desencorajador, mas não tem de o ser. **Se sente que precisa de algo menos elaborado, mais simples e rápido, existem outras maneiras eficazes de recolher evidências**, se respeitados os três aspetos fundamentais comentados na abertura do princípio 3. Para o efeito, pode-se pedir que os alunos identifiquem, por exemplo (adaptado de Chappuis, 2017):

1. Eu sou capaz de...;
2. Eu preciso de melhorar...;
3. O que eu posso/devo fazer para melhorar (passos a dar)...;
4. Vou saber que melhorei/atingi o meu objetivo....



O meu bilhete de saída

Nome _____ Data _____

O que aprendi? _____

O que gostei mais? _____

O que posso melhorar? _____

Figura 10

O “bilhete de saída ou entrada” (fig. 10) é outro meio para verificar o que o aluno sabe à saída ou à chegada da aula. O primeiro possibilita perceber o que “ficou” daquilo que foi trabalhado, mediante questões simples, como por exemplo:

- O que “levas” da aula de hoje? (O que aprendeste)
- Como te sentiste na aula e por que motivo?
- Uma questão que tenhas do que foi abordado?

O segundo, “bilhete de entrada”, pode ser usado para desafiar os alunos a trazer, por exemplo, uma regra do desporto, da unidade de ensino que terá início na aula. Pode servir para criar um ponto de partida de onde creem que estão e aquilo que esperam alcançar no final. Isto pode ajudar alguns alunos a aprender a gerir expectativas sobre o que (não) conseguem fazer e, acima de tudo, “apontar” à aprendizagem, e não só, para ser/estar fisicamente ativo.

PRINCÍPIO 4

Dar feedback que ajude os alunos a progredir

“Práticas de qualidade “movem” os alunos de um objetivo para uma demonstração de aprendizagem” (Tannehill & Lund, 2010, p. 37).

Conforme afirmam os autores, práticas de qualidade possibilitam que os alunos aprendam. Sem dúvida que um dos aspectos determinantes de uma prática de qualidade é o feedback construtivo, que “alimenta”, que contém informação que permite ao aluno “ir além” na sua aprendizagem. Tal como nos outros princípios, não é só o ato de dar feedback, senão o tipo de feedback que faz a diferença. Os exemplos de auto e heteroavaliação já apresentados podem e devem funcionar como momentos de feedback, pois permitem detetar:

- O que o aluno sabe: o professor teve oportunidade de ver o desempenho;
- O que o aluno acha que sabe/o que vê: constata conhecimento/entendimentos.

Se me permitem, gostaria de usar outra analogia (agora sobre plantas), na tentativa de realçar aspectos determinantes no processo de feedback. Imaginemos que estamos num espaço com várias plantas (independentemente da quantidade) e que deitamos a mesma quantidade de água em cada uma; será que vão crescer todas de igual maneira? Provavelmente, não. Porque cada uma terá as suas especificidades (mesmo sendo todas do mesmo tipo), com diferente exposição solar e outros fatores, como temperatura, vento, etc. Com isto, **queria destacar a necessidade de diferenciação no feedback e na forma**. Não há certo ou errado, aqui, e **depende muito do conhecimento que o professor tem dos alunos** para perceber qual é a maneira mais adequada de cada um receber e entender o feedback:

Oral? Escrito? Providenciado por um colega? Por meio de uma ficha? Gestualmente? Vídeo? Uso (simultâneo ou não) de várias estratégias que conduzam à compreensão do feedback por diferentes alunos.

Além disso, e tal como a planta, é preciso saber qual a quantidade de água (feedback, entenda-se) e o momento de regar (“famoso *timing*” do feedback). Tanto a falta como o excesso de água são prejudiciais. A falta provoca seca, o que impede o desenvolvimento (aprendizagem) e o excesso leva à “inundação” (dificuldade em compreender o que é relevante, o que recordar e, em alguns casos, a sensação de que fizeram tudo mal). Ainda que seja difícil saber qual a quantidade exata de feedbacks que os alunos conseguem compreender e recordar (depende, devido às diferenças entre alunos), considero que a chave está em **ajustar aos critérios de avaliação/sucesso**, porque isso:

- Dá direção: situa-nos em relação aos critérios finais;
- Impede excesso de feedback: em cada momento podem ser dados muitos feedbacks, mas quais são os mais adequados em relação aos critérios propostos?;
- Cria consistência: evita constante uso de nova informação, pois procura-se alinhamento com os critérios definidos (não significa dizer sempre o mesmo);
- Cria vocabulário familiar: quem nunca (que atire a primeira pedra) deu aquele feedback que o aluno não percebeu (provavelmente porque nunca viu ou jogou aquele desporto) – por exemplo, “usa o espaço” e o aluno, “qual espaço?”.

Com isto não pretendo dizer que se deve usar o feedback palavra por palavra, tal como nos critérios (por exemplo, da unidade de futebol ou voleibol – QR Code). A palavra “de ordem” é – alinhamento. Acrescentaria, ainda, que a **preocupação técnica excessiva dificulta a aprendizagem no contexto da EF**. Será que é assim tão relevante que um aluno:

- coloque o cotovelo num ângulo de 90 graus?
- passe com a parte interior do pé?
- passe com a mão numa determinada posição?

Ainda que haja técnicas padrão que ajudam, existem, também, e é demonstrado pelos atletas de alta competição, diferentes formas de realizar uma mesma técnica. Não são tantas vezes elogiados exatamente por esse motivo? Pela capacidade de fazer diferente? Portanto, não seria mais inclusivo **dar espaço à diversidade e valências que cada aluno pode trazer**? Isso passa muito pela valorização de aspetos mais globais, táticos e de tomada de decisão, como por exemplo:

- Ajusta a posição do corpo ao colega/zona para a qual vai passar;
- Passa a bola ao jogador livre de marcação;
- Com espaço livre, progride com bola em direção à baliza adversária.

Não se trata de negar a técnica, senão associá-la à tática e atentar na compreensão do que se faz e não tanto “na técnica correta”. Deste modo, é possível aplicar o mesmo feedback a alunos com diferentes níveis de habilidade e em várias situações de jogo. Assim, o mesmo feedback pode ser relevante num 2v2 ou 3v3 ao invés de ter (vários) feedbacks distintos para cada atividade de aprendizagem isolada e situação de jogo.

Também sabemos que, e voltando à nossa analogia, que com ou sem diferenciação, a planta tem a sua forma particular de crescer, seja a descair para um lado ou para outro, seja, por exemplo, na formação e quantidade de caules e folhas. E como se reflete isto no processo de ensino-aprendizagem? Pois bem, respeitando o interesse e valorizando a individualidade de cada um, negociando e dialogando com o objetivo de “suportar aquele galho demasiado caído” e “não, simplesmente, cortá-lo”. Tal como não vemos as “raízes”, também não sabemos como os alunos recebem e usam o feedback transmitido. Nesse sentido, é importante que, **além do feedback prescritivo, haja espaço ao diálogo**, já que este permite:

- um foco na compreensão e não apenas na transmissão de informação;
- uma linguagem mais familiar, “também do aluno” e não só do professor;
- reduzir a “distância” entre entendimentos de aluno e professor;
- respeitar a individualidade e valorizar a compreensão dos alunos.

Tal como todos estes processos, **o feedback dialogado é algo a ser aprendido por professores e alunos**. Acrescentaria, ainda, que o uso de questões como parte do feedback reforça o diálogo e contribui para a compreensão de como os alunos veem o seu processo de aprendizagem e melhoria. O modo como os alunos encaram o feedback é um fator determinante, já que um mesmo feedback pode ter efeitos completamente diferentes em função de um aluno valorizar ou não essa informação. Nesse sentido, muitas vezes é necessário que exista uma desconstrução de uma ideia mais negativa sobre o feedback, para que o aluno valorize, aceite e seja crítico perante aquilo que lhe é comentado, mas também que faz. Numa tentativa de “tirar pressão” a alunos que não estejam a alcançar os objetivos, pode recorrer-se ao um diálogo aberto e transparente. E porque não(?) ter, como ponto de partida, duas ideias defendidas por Hattie (2007), um experto do feedback:

- O meu trabalho é procurar evidências de que não fui bem-sucedido e só assim posso melhorar;
- Como professores, devíamos questionar os nossos alunos: “Que tal estou a ensinar?” (*how am I going?*) E criar um clima em que os alunos se sintam confortáveis para/a responder.

A estratégia do princípio anterior, que contempla os comentários do professor na auto/heteroavaliação dos alunos, também autoriza este “diálogo” entre as visões do professor e aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso conjunto destes princípios pode ajudar os alunos a aumentar a sua consciência sobre o que são e podem fazer. Não é por acaso que, por exemplo, Black e Wiliam (2009) consideram a avaliação para a aprendizagem um modelo de aprendizagem autorreferenciado, já que cria as condições (conhecimento, consciência e capacidade) para que os alunos progridam ao seu próprio ritmo. A avaliação para a aprendizagem e seus princípios, como qualquer prática pedagógica ou modelo curricular, por si só não garante aprendizagem. O alinhamento dos princípios é fundamental para aumentar as possibilidades de os alunos alcançarem aquilo que lhes foi proposto (objetivos), bem como compreender que a avaliação para a aprendizagem é muito mais que a mera alteração de técnicas de avaliação.

Ainda que referido muito levemente ao longo do capítulo, não queria deixar de salientar que considero a integração das **tecnologias** um fator que **pode otimizar** o uso dos princípios da avaliação para a aprendizagem. Quando me refiro a otimizar, falo:

- de potenciar o **tempo potencial de aprendizagem** (menos tempo perdido em fichas de auto/heteroavaliação);
- da **qualidade do** que é **recolhido** e da **análise** que pode ser feita (um vídeo ou imagem “vale mais do que mil palavras”);
- da análise da **participação e nível de envolvimento**;
- alternativas para usar os princípios – que sejam **mais apelativas**.

Para terminar, deixo-vos um conjunto de questões que também formulo a mim próprio, aquando do planeamento de qualquer processo de ensino-aprendizagem:

- O que é **significativo e relevante** para os alunos?
- O que **merece o esforço e tempo** dos alunos?
- O que **funciona melhor** com **este tipo** de alunos? Como **ajudá-los**?
- Como e quando é que os meus alunos vão saber **o que têm de aprender**?
- Como é que eu **sei se** os meus alunos **aprenderam**? (durante)
- **Que informação preciso de recolher** sobre a sua aprendizagem?
- De que **me serve a informação recolhida**? Como posso **usá-la**?
- **O que fazer** quando **alguns alunos não tiverem aprendido**?
- Qual a **melhor forma de preparar** os meus alunos para **alcançarem os objetivos e critérios definidos**?

REFERÊNCIAS

Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). *The Power of Feedback*. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. DOI: 10.3102/003465430298487.

Moura, A., MacPhail, A., Graça, A., & Batista, P. (2022). Providing Physical Education Preservice Teachers with Opportunities to Interrogate their Conceptions and Practices of Assessment. *European Physical Education Review*, 29(1), 162-179. DOI: 10.1177/1356336X221129057.

Tannehill, D., & Lund, J. (2010). *Standards-Based Physical Education Curriculum Development*, Deborah Tannehill and Jacalyn Lund (Eds.), Building a Quality Physical Education Program, pp 37-54. Jones and Bartlett.

Tolgfors, B. (2018). "Different Versions of Assessment for Learning in the Subject of Physical Education". *Physical Education & Sport Pedagogy*, 23(3), 311-327.

Wiliam, D. (2018). *Embedded Formative Assessment* (Second Edition). Solution Tree Press.



4

Perspetivas e orientações para a operacionalização da aptidão física



Perspetivas e orientações para a operacionalização da aptidão física

Paulo Cunha | Ana Mafalda Silva | Teresa Silva | Paula Batista

Pressupostos pedagógicos para a planificação e operacionalização da aptidão física nas aulas de educação física

No contexto curricular da Educação Física (EF), a área da aptidão física (ApF) deve ser planeada em articulação com as restantes áreas curriculares e alicerçar-se nos pressupostos veiculados na Declaração de Berlim (2013)¹, ratificados por 121 membros representantes dos estados-membros da UNESCO, de uma Educação Física de Qualidade (EFQ):

1. Permitir que todos os jovens, independentemente das suas circunstâncias e habilidades/competências, participem e gostem de EF e desporto;
2. Promover a saúde, segurança e bem-estar dos jovens;
3. Permitir que todos os jovens possam melhorar e alcançar resultados em consonância com a sua idade e potencial.

¹https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221114_por

CONCETUALIZAÇÃO EM TORNO DO CONSTRUCTO “APTIDÃO FÍSICA”

Pressupostos

Alargar os objetivos da EF, além da mera mitigação dos riscos de doença, é uma forma de fomentar ativamente a promoção da saúde (Quennerstedt, 2019) e de conduzir a mudanças de comportamento. Neste sentido, o objetivo deve ser priorizar a criação de um ambiente promotor de um estilo de vida ativo, tanto dentro como fora dos limites do ambiente escolar (Pate, O'Neill, & McIver, 2011). Para isso, é fundamental a adoção de perspetivas que não se fixem na prevenção de doenças (perspetiva patogénica), mas que se foquem na promoção de saúde (perspetiva salutogénica).

A ideia de salutogénese foi introduzida em 1979 por Aaron Antonovsky, formulando a seguinte questão: *“How can this person be moved toward greater health?”* (cit. por Becker et al. 2010, p.2). Esta ideia é central ao modo como deve ser pensada e operacionalizada a ApF no contexto da EF, pois mais do que tentar resolver os problemas de saúde dos alunos – objetivo praticamente inalcançável –, é importante interrogarmo-nos como podemos ajudar cada aluno a caminhar no sentido de “mais” saúde.

O modelo salutogénico de Antonovsky enfatiza a importância de entender e promover fatores positivos da saúde em detrimento das causas e tratamento de doenças (patogénese). Neste quadro, importa que a EF não assuma o combate à doença como objetivo, mas, sim, a promoção ativa da saúde (salutogénese).

Metaforicamente, a posição de Madre Teresa de Calcutá relativamente à guerra permite-nos entender a enorme diferença entre estes dois posicionamentos. Madre Teresa afirmou que não participaria numa marcha contra a guerra, mas que participaria se a marcha fosse pela paz. Esta marcha não só daria poder às pessoas para acabar com a guerra, como também as ajudaria a avançar para a paz. Para a missionária, o processo de criar a paz é diferente de simplesmente acabar com a guerra, distinguindo entre opor-se ativamente à guerra e promover ativamente a paz. Ao declarar que não participaria numa marcha contra a guerra, mas que participaria se a marcha fosse pela paz, Madre Teresa prefere destacar a ação positiva de defender a paz em vez de simplesmente protestar contra a guerra. Transportando esta ideia para o tratamento da ApF na EF, a preocupação deve estar na promoção ativa da saúde de cada aluno e não na tentativa de resolver problemas de saúde, como a obesidade.

Em face deste entendimento, uma perspectiva salutogénica de EF pretende fortalecer o desenvolvimento da saúde dos alunos (Quennerstedt, 2019), projetando-a como um caminho para aderir a um estilo de vida ativo e para conhecer os benefícios de ser fisicamente ativo (Eastham, 2018; Harris et al., 2018).

Esta visão permite colocar questões salutogénicas como: “por que razão as pessoas se mantêm saudáveis?” e “como é que os indivíduos podem melhorar a sua saúde?”, em alternativa às questões tradicionais centradas na doença (Quennerstedt, 2008).

A patogénese trabalha retrospectivamente a partir da doença para determinar como os indivíduos podem evitar, gerir e/ou eliminar essa doença.

A salutogénese trabalha prospectivamente, considerando a forma de criar, aumentar e melhorar o bem-estar físico, mental e social.

Na figura 1 podem ser observadas as características destas duas perspetivas.

Patogénese	vs.	Salutogénese
Patogénese evidencia a descoberta das causas e dos precursores da doença e na identificação dos fatores de risco da doença.		Salutogénese centra-se na descoberta das causas e dos precursores da saúde e na identificação dos fatores de saúde ou salutares.
Abordagem patogénica pode ser considerada otimista porque parte do princípio de que os seres humanos seriam saudáveis se não existissem problemas ou dificuldades evitáveis.		Abordagem salutogénica defende que é necessário mais do que esforços de prevenção para se estar saudável.
O pressuposto da patogénese leva os profissionais a serem reativos porque respondem a situações que estão a causar ou ameaçam causar doenças.		O pressuposto da salutogénese, segundo o qual é necessário agir para que o indivíduo alcance um estado de saúde ótimo, leva os profissionais a serem proativos, uma vez que a sua atenção se centra na criação de um novo estado de saúde superior ao que se vive atualmente.

Figura 1 – Perspetiva patogénica vs. salutogénica (Antonovsky, 1979, 1996)

Em síntese, a patogénese trabalha retrospectivamente a partir da doença para determinar como os indivíduos podem evitar, gerir e/ou eliminar a doença. Já a salutogénese trabalha prospectivamente, considerando a forma de criar, aumentar e melhorar o bem-estar físico, mental e social dos indivíduos.

Em linha com a perspetiva salutogénica, McConnell (2010) salienta que um currículo de EF edificador de hábitos saudáveis deve fornecer, aos alunos, as ferramentas e as competências necessárias para que estes optem por ser ativos, não só agora, mas toda a vida. Como refere McConnell (2010), a essência de qualquer esforço educativo reside na promoção de um processo de aprendizagem que se

centre no aluno, em que este seja capaz de avaliar os seus níveis de ApF, interpretar os resultados e desenvolver um programa pessoal relativo aos seus pontos fortes e dificuldades.

Ainda nesta vertente, Harris (2005, p. 18) enumera os princípios que devem presidir aos programas de ApF, direcionados para a saúde, quando integrados numa perspetiva salutogénica:

- o exercício pode ser uma experiência positiva e agradável para todos;
- todos podem beneficiar com o exercício;
- todos podem ser bons a exercitar-se;
- cada um pode encontrar o tipo de exercício certo para si;
- o exercício é para a vida;
- a excelência no exercício para a saúde é manter um estilo de vida ativo.

Outro elemento importante, dentro da ótica salutogénica do exercício físico para a saúde, é a adoção de uma avaliação autorreferenciada em detrimento de uma avaliação heterorreferenciada.



Normativa

Heterorreferenciada



Criterial

Autorreferenciada

Acerca da Aptidão Física

A ApF assume-se como a medida integrada da maior parte, se não de todas as funções corporais envolvidas na Atividade Física Diária (AVD), podendo definir-se como a capacidade individual de desempenho motor, fazendo apelo a uma ampla panóplia de qualidades fisiológicas e psicológicas (F.B. Ortega, et al., 2008). Para os mesmos autores (2008), a ApF deve ser considerada como um poderoso marcador da saúde na infância e na adolescência e, por esse motivo, a sua avaliação (com recurso a testes) deve incorporar-se nos sistemas de monitorização da saúde.

Com efeito, na literatura científica, o constructo multidimensional da ApF contempla uma vertente ligada à saúde (capacidade aeróbia, força muscular, resistência de força, flexibilidade e composição corporal) e outra ligada ao rendimento desportivo (agilidade, equilíbrio, coordenação, velocidade, força dinâmica e tempo de reação) (Caspersen, Powell, & Christensen, 1985).

Numa análise confirmatória, Britton et.al. (2020) investigaram a estrutura subjacente ao constructo teórico tradicional da ApF relacionada com a saúde e identificaram que a flexibilidade tem um baixo contributo para a saúde, sendo que o modelo representativo mais ajustado inclui a resistência cardiorrespiratória, a força muscular e a resistência de força (muscular endurance). Talvez seja este o motivo por que, segundo Nuzzo (2020) e Pate, Oria e Pillsbury (2012), existe a indicação para a flexibilidade ser retirada de componente do constructo da ApF e, conseqüentemente, o seu treino não ser elemento essencial das prescrições apresentadas para a maioria das populações. As razões sugeridas prendem-se com: (1) a pouca validade preditiva ou concorrente da flexibilidade nos desempenhos desportivos e no âmbito da saúde em indivíduos aparentemente saudáveis; e (2) se requer melhoria, esta não será necessária em grande parte das populações, uma vez que pode ser obtida, por exemplo, realizando treino da força. Como argumentos adicionais para os autores mencionados, estão a redução do número de testes aplicados na avaliação da ApF e a poupança de tempo de treino que pode ser alocado a outras capacidades.

Aptidão Muscular

A aptidão muscular refere-se à capacidade de produzir trabalho contra resistências, de forma maximal, explosiva ou repetidamente (F. B. Ortega et al., 2008; Smith et al., 2014). São dois, os âmbitos da expressão da força: (1) força muscular, a capacidade de o sistema neuromuscular a produzir contra uma resistência em esforço maximal; e (2) resistência de força, a capacidade de o sistema neuromuscular a produzir num período prolongado de tempo (Smith et al., 2014).

Estudos realizados em adultos demonstram uma forte ligação da força à saúde (F. B. Ortega et al., 2008). Evidencia-se, igualmente, que a aptidão muscular está inversa e independentemente associada às causas de mortalidade e ao cancro, na população masculina (F. B. Ortega et al., 2012).

A ideia de promover adequados níveis de aptidão muscular em crianças e adolescentes baseia-se na crescente evidência de esta estar associada a um alargado espectro de benefícios de saúde. A aptidão muscular está favoravelmente ligada à diminuição da adiposidade (Ruiz et al., 2009), sensibilidade à insulina (Benson, Torode, & Singh, 2006), saúde óssea (Vicente-Rodríguez et al., 2008), saúde psicológica e rendimento académico (Padilla-Moledo et al., 2012). Adicionalmente, os níveis de aptidão muscular, adquiridos na infância, tendem a prolongar-se na idade adulta (F. B. Ortega et al., 2008), estando relacionados com a prevenção de potenciais riscos do aparecimento de doenças cardiovasculares (Grøntved et al., 2013).

No plano motor desportivo, o desenvolvimento da aptidão muscular deve ser uma prioridade em todas as fases do desenvolvimento de rapazes e raparigas (Lloyd & Oliver, 2012). Com efeito, é crítico para a evolução bem-sucedida das habilidades motoras fundamentais (Pichardo et al., 2018), melhora o desempenho atlético, ao mesmo tempo que reduz o risco do aparecimento de lesões (A. D. Faigenbaum et al., 2019).. Nesta medida, o desenvolvimento desta aptidão facilita a execução das técnicas desportivas, o equilíbrio dinâmico, a expressão rápida da força muscular, possibilitando, em paralelo, a manifestação de melhores níveis aeróbios, de mudança de direção, de velocidade e de mobilidade articular (A. Faigenbaum & Geisler, 2021; A. D. Faigenbaum et al., 2019).

Faigenbaum e Geisler (2021) sugerem as seguintes linhas orientadoras para a estruturação de programas de desenvolvimento da ApF em jovens:

1. começar com 1-2 séries de 8-12 repetições, usando uma carga leve;
2. iniciar com exercícios básicos para os membros superiores, zona central e membros inferiores;
3. incrementar gradualmente a carga utilizada à medida que melhora a capacidade técnica de execução dos exercícios propostos;
4. aumentar gradualmente o número de séries e a carga de treino, diminuindo as repetições;
5. incorporar exercícios multiarticulares complexos no programa;
6. variar o programa para manter o estímulo eficaz.

As variáveis essenciais para a elaboração do programa de treino da força são: (1) a escolha dos exercícios; (2) a sua ordem de execução; (3) a intensidade pretendida; (4) o número de séries; e (5) a duração dos períodos de recuperação (Sheppard & Triplett, 2016).

Aptidão cardiorrespiratória

A aptidão cardiorrespiratória (ACR), também designada por aptidão cardiovascular ou potência aeróbia maximal, é a capacidade global de os sistemas cardiovascular e respiratório realizarem exercícios prolongados e fatigantes (F. B. Ortega et al., 2008), levando oxigénio à mitocôndria do músculo esquelético para produzir energia durante a atividade física (Raghuveer et al., 2020).

Nos jovens, a ACR funciona como indicador preditivo de uma série de indicadores de saúde: saúde cardiometabólica (Lang et al., 2017), doença cardiovascular prematura (Högström, Nordström, & Nordström, 2014), rendimento académico (Santana et al., 2016) e saúde mental (Lubans et al., 2016).

Em síntese, destaca-se que nos jovens: (1) existe uma relação linear inversa entre a ACR e as causas de mortalidade, tais como as doenças cardiovasculares, ao longo da vida; (2) evidencia-se uma associação protetora inversa entre a ACR e condições múltiplas que englobam o risco cardiovascular, incluindo, mas não se limitando, ao síndrome metabólico, diabetes tipo 2, doença não alcoólica da gordura no fígado e desordens de saúde mental; e (3) a ACR está também positivamente associada às funções cognitivas, autoestima e satisfação com a vida (Raghuveer et al., 2020) (Figura 2).

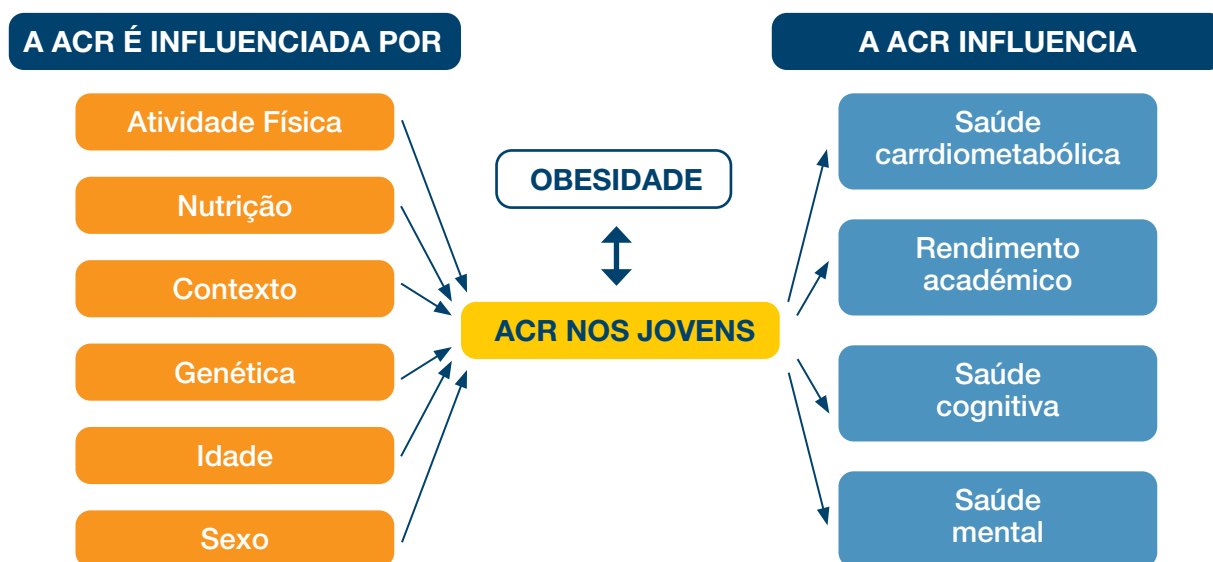


Figura 2 - A aptidão cardiorrespiratória nos jovens: aspetos influenciadores e efeitos.
Fonte: Raghuveer et al. (2020)

Ao olhar para as recomendações internacionais, relativas à prescrição do exercício em crianças e jovens, percebe-se que a influência do tempo semanal dedicado à EF na melhoria da ACR é muito limitada. Não obstante, vários estudos sugerem que as aulas de EF tendem a contribuir para a melhoria da ACR (Minatto et al., 2016; Barbosa et al., 2016; Peralta et al., 2020; Pozuelo-Carrascosa et al. 2018). Contudo, é igualmente referido que apenas os alunos menos aptos beneficiam dessas aulas (Mayorga-Vega & Viciano, 2015) ou que estas não provocam qualquer efeito, a não ser que sejam dirigidas para a melhoria da ApF (Minatto et al., 2016).

No contexto da EF, são vários os aspetos indicados como potencialmente promotores da ACR – intensidade, idade e peso corporal: (1) a intensidade das aulas é o elemento-chave das aquisições realizadas; (2) os alunos mais velhos estarão mais vulneráveis ao decréscimo de atividade física; e (3) os alunos com sobrepeso e obesidade devem constituir uma preocupação prioritária dos professores (Peralta et al., 2020).

Assumindo que a ACR está relacionada com a capacidade de executar exercícios que envolvam a solicitação de percentagem elevada de massa muscular, de forma dinâmica e com intensidade moderada a vigorosa, durante períodos prolongados de tempo, e dependem do funcionamento integrado e do estado funcional dos sistemas respiratório, cardiovascular e muscular-esquelético, a contribuição da aptidão muscular para o desempenho motor é plausível, reforçando a ideia de que o treino de força é uma estratégia viável na promoção da ACR em populações jovens (Minatto et al., 2016; Peralta et al., 2020). Assim sendo, a ACR pode ser melhorada de forma direta – utilizando situações em que é solicitada uma elevada percentagem de massa muscular (correr, nadar, patinar) – e de forma indireta – com a exercitação ligada aos jogos desportivos coletivos, combinando exercícios de força e de mobilização geral corporal, do ritmo da aula (de acordo com a literatura, 50% ou mais do tempo útil da aula deve ter níveis de intensidade moderada a vigorosa) e com a introdução de “intervalos dinâmicos” (quando os conteúdos lecionados não são, devido à sua especificidade, de grande intensidade) (Vieira et al., 2023).

Minatto et al. (2016) referem ainda que as aulas de EF, para produzir efeitos na ACR, devem ter um controlo cuidadoso da intensidade e/da atividade realizada, implicando aulas com uma duração superior a 60 minutos cada, com a frequência de 3 vezes por semana e mantidas durante 13-24 semanas.

Flexibilidade

A flexibilidade pode definir-se como amplitude de movimento de uma articulação (Behm, 2018). Apesar de não existir consenso quanto à sua influência na ApF relacionada com a saúde, pensamos que o desenvolvimento da flexibilidade é relevante quando os alunos apresentam limitações significativas na amplitude de movimento. Efetivamente, além de causar dificuldades na execução dos diferentes movimentos, pode originar problemas posturais.

Tem sido descrito que a fase ideal para a melhoria da amplitude articular situa-se entre os 5 e os 11 anos. A pré-puberdade é uma nova oportunidade de melhorar os seus índices, sendo a adolescência e a idade adulta a ocasião de manter os níveis adquiridos, minimizando os efeitos do decréscimo decorrente do envelhecimento. No que ao seu treino concerne, também se tem reconhecido que a flexibilidade se repercute positivamente na estabilidade postural e no equilíbrio. De facto, são vários os estudos que indicam que as crianças com extensibilidade adequada dos músculos isquiotibiais, apresentam menor risco de desordens posturais pélvicas/vertebrais, dores da zona lombar e tensão cervical no futuro (Veja et al., 2017). Adicionalmente, em crianças com dor na zona lombar, a melhoria da extensibilidade da sua musculatura isquiotibial aparece associada à redução dos níveis de dor (Ahlqwist et al., 2008).

Alguns estudos apontam para a possibilidade de melhoria da flexibilidade no contexto da EF (Kamandulis, Emeljanovas, & Albertas, 2013; Merino-Marban et al., 2015). Para isso, o treino da flexibilidade deve ser individualizado e envolver os maiores grupos musculares, designadamente: cintura escapular, peito, pescoço, tronco, zona lombar, quadris, partes posterior e anterior dos membros inferiores e tornozelos (Behm, 2018; Liguori et al., 2021). São vários os métodos para o seu incremento: estático, balístico, dinâmico e Facilitação Neuromuscular Propriocetiva (PNF). Refira-se que os exercícios selecionados para o efeito são mais eficazes quando os músculos estão “quentes” (Behm, 2018; Liguori et al., 2021).

Recomenda-se que os exercícios de flexibilidade se executem em todas as aulas (frequência igual ou superior a 2-3 vezes por semana é mais eficaz); a intensidade a aplicar deve fazer o aluno atingir um ponto em que sinta rigidez ou ligeiro desconforto, mantendo a posição entre 10-30 segundos (com alunos mais velhos, a manutenção da posição durante 30-60 segundos parece ser mais eficaz). Utilizando o PNF, é aconselhável uma contração leve a moderada, de 3-6 segundos (entre 20 e 75% da contração voluntária máxima), seguida de 10-30 segundos de alongamento assistido. É um objetivo razoável realizar 60 segundos de tempo total de alongamento em cada exercício de flexibilidade, repetindo-o 2-4 vezes (Behm, 2018; Liguori et al., 2021).

Antes de avançarmos para propostas concretas, importa explicar alguns constructos centrais à organização dos programas de intervenção, nomeadamente os princípios do treino, diretrizes para a conjugação da Frequência – Intensidade – Tempo – Tipo, ou seja, a fórmula FITT, concetualização de aptidão aeróbica e de aptidão muscular.

Princípios básicos do treino

O cumprimento dos princípios básicos de treino cria as condições para a resposta corporal individual adaptativa ao exercício físico. É irreal esperar que todos os alunos definam os mesmos objetivos pessoais, tenham níveis de interesse semelhantes pelo exercício físico e graus idênticos de ApF. A realidade é que cada aluno responde de forma diferente às atividades propostas na aula de EF, pelo que importa ter em conta os princípios básicos de treino, porquanto fornecem uma base sustentável para um processo mais personalizado, no que concerne às condições concretas da EF, mormente da carga horária e diversidade de alunos que habita as aulas.

- **Sobrecarga** – Este princípio sustenta que qualquer sistema corporal deve ser estimulado para além do que está habituado, para que ocorra a desejada adaptação ao treino. Saliente-se ainda que, dado o reduzido tempo dedicado à EF, o(s) exercício(s) escolhido(s) deve(m) ser o mais eficaz(es) possível (suficientemente intensos), ou seja, ter o potencial de provocar os melhores efeitos nos alunos, em função das suas características individuais. A aplicação deste princípio está diretamente ligada à especificidade da adaptação, em que o exercício físico que a desencadeia, ao solicitar uma determinada parte do corpo ou sistema, pouco contribui para estimular outras partes do corpo ou sistemas (Brooks, Fahey, & White, 1996). Desta forma, o programa de treino tem de estar sempre em sintonia com o resultado que se pretende ou a adaptação desejada.
- **Progressão** – A carga de treino deve aumentar de maneira gradual, ao longo do tempo, para permanecer eficaz e segura. Os professores devem sublinhar que tornar-se mais ativo e melhorar a ApF é um processo gradual e contínuo.

Como a duração das aulas dedicadas à EF é fixa, o aumento da carga pelo acréscimo do volume de treino é de reduzida dimensão. Assim, a sua progressão deve ser feita à custa da intensidade obtida pelo aumento da velocidade de execução e/ou da escolha de exercícios de maior dificuldade. A progressão da carga de treino deve ainda estar ligada à continuidade (regularidade) da sua aplicação, indo ao encontro do velho ditado “ou se usa ou se perde”. Quaisquer ganhos de ApF

alcançados serão perdidos se a pessoa não continuar a ser ativa. Este princípio básico de treino ajuda a reforçar a importância da atividade física ao longo da vida, na medida em que quaisquer melhorias no desempenho físico adquiridas durante a infância ou adolescência ativa são transitórias e serão perdidas após anos de inatividade na idade adulta.

- **Individualização** – Os alunos participam no programa de desenvolvimento da ApF com diferentes potenciais biológicos de mudança, objetivos e interesses pessoais, padrões de atividade atuais, níveis de aptidão, características psicossociais e determinantes ambientais. A aplicação deste princípio deve ir contra a ideia do “igual para todos”. Em particular, os professores de EF devem atender aos vários níveis de ApF que os alunos apresentam, em que o sexo, o grau de maturação biológica e o nível de condição física momentânea representam variáveis importantíssimas.

Diretrizes para a planificação do desenvolvimento da Aptidão Física

(Frequência – Intensidade – Tempo – Tipo)

As diretrizes relativas à frequência, intensidade, tempo e tipo (fórmula FITT) são indicações que materializam o modo como os princípios básicos do treino devem ser aplicados na elaboração de um programa de desenvolvimento da ApF. Neste sentido, o professor precisa de tomar decisões responsáveis tendo como referência as diretrizes FITT. A forma como essas resoluções são implementadas resulta de uma série de elementos, incluindo as metas e resultados esperados do programa, o ambiente ou contexto da prática e a fase de desenvolvimento dos participantes. Passamos, agora, a uma breve explicitação de cada componente:

- **Frequência** – descreve o número de vezes (semanal) que uma pessoa realiza a exercitação pretendida.
- **Intensidade** – descreve o grau de dificuldade da exercitação e representa uma das decisões mais críticas no desenho do programa. A seleção da intensidade apropriada do exercício depende de uma série de aspetos, incluindo a fase de desenvolvimento do participante, objetivos pessoais, grau de atividade física atual e nível de ApF. Por exemplo, os participantes que têm como objetivo melhorar o desempenho desportivo precisariam de se exercitar com uma intensidade mais alta, em comparação com aqueles que procuram apenas obter benefícios gerais para a saúde. Além disso, um aluno que já é regularmente ativo, estará mais bem preparado para tolerar intensidades mais altas do que alguém que seja sedentário.

Ao trabalhar com alunos de baixos níveis de condição física inicial (expressão das suas capacidades num determinado momento), os professores devem propor atividades de intensidade mais reduzida para proporcionar uma experiência mais agradável e minimizar qualquer desconforto ou dor potencial.

- **Tempo** – indica a duração da atividade/exercitação a realizar. O tempo varia em função da componente da ApF a exercitar e está inversamente relacionado com a intensidade.
- **Tipo** (da exercitação a realizar) – modo ou forma de atividade que uma pessoa escolhe realizar para treinar cada componente da ApF relacionada com a saúde. Por exemplo, uma pessoa pode melhorar a aptidão aeróbia caminhando, andando de bicicleta, patinando em linha, subindo escadas ou participando em qualquer outra atividade física que eleve a frequência cardíaca, por um longo período. A aptidão muscular pode ser desenvolvida pela contração de um músculo ou grupo muscular contra uma resistência externa (máquinas de resistência variável, tubos elásticos, peso corporal, bolas medicinais ou um parceiro). A flexibilidade pode ser aumentada alongando repetidamente um músculo, para além de seu comprimento normal de repouso, usando vários modos de treino, usando métodos estáticos e/ou dinâmicos.

No quadro 1 podem ser consultadas as recomendações de Liguori et al. (2021) para a organização dos programas de intervenção na ApF no contexto da EF.

Table 1 – Fitt Recommendations for children and adolescents
(ACSM, 2022)

RECOMENDAÇÕES AF PARA CRIANÇAS E ADOLESCENTES			
	Aptidão aeróbia	Aptidão muscular	Fortalecimento ósseo
Frequência	Diariamente, incluindo intensidade vigorosa, pelo menos, 3 vezes por semana	≥ 3 dias por semana	≥ 3 dias por semana
Intensidade	Moderada (visível aumento na FC e respiratória) a vigorosa (aumento substancial na FC e respiratória)	Usar o peso corporal como resistência ou 8-15 repetições submáximas de um exercício, até sentir fadiga moderada, com correta execução do ponto de vista mecânico	Variável, com ênfase em atividades que produzam carga óssea moderada a elevada, com impacto ou produção de força muscular
Tempo	Integrado ≥ 60 min da atividade física diária	Integrado ≥ 60 min da atividade física diária	Integrado ≥ 60 min da atividade física diária
Tipo	Atividades agradáveis e com possibilidade de desenvolvimento; incluem-se jogos de corrida, caminhada em subidas, caminhada rápida (<i>brisk walking</i>), saltitar (<i>hopping</i>), saltar à corda, nadar, dançar, andar de bicicleta e desportos como o futebol, basquetebol ou ténis	As atividades físicas dirigidas ao fortalecimento muscular podem ser não estruturadas (ex.: no equipamento do parque, subir árvores, “cabo de guerra”) ou estruturadas e adequadamente supervisionadas (ex.: executar exercícios com o peso corporal, como extensões de braços e abdominais, levantar pesos, trabalhar com elásticos)	Exemplos de atividades que suscitem o fortalecimento ósseo incluem correr, saltar à corda, basquetebol e o jogo da “macaca”

Legenda: FC – frequência cardíaca

Diretrizes Curriculares

1. Aprendizagens Essenciais

As aprendizagens essenciais estabelecem, entre outros aspetos, objetivos gerais e competências comuns a todas as áreas: (1) “conhecer e aplicar diversos processos de elevação e manutenção da condição física de uma forma autónoma no seu quotidiano, na perspetiva da saúde, qualidade de vida e bem-estar”; e (2) “elevar o nível funcional das capacidades condicionais e coordenativas gerais, particularmente de resistência geral de longa e média durações, da força resistente, da força rápida, da flexibilidade, da velocidade de reação simples e complexa, de execução, de deslocamento e de resistência, e das destrezas geral e específica”. No domínio organizador da ApF, “o aluno deve ficar capaz de: desenvolver capacidades motoras, evidenciando aptidão muscular e aptidão aeróbia, enquadradas na Zona Saudável de Aptidão Física do programa FITescola[®], para a sua idade e sexo”.

Adicionalmente, na área dos conhecimentos, é apresentada uma panóplia de conhecimentos, em cada ano de escolaridade (Quadro 2) que o aluno deve adquirir em coadjuvação da melhoria da ApF.

Quadro 2 – Sistematização da área dos conhecimentos das aprendizagens essenciais por ano de escolaridade

ÁREA DOS CONHECIMENTOS	CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES O aluno deve ser capaz de:
5º ano de escolaridade	Identificar as capacidades físicas: resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral), de acordo com as características do esforço realizado.
6º ano de escolaridade	Identificar as capacidades físicas: resistência, força, velocidade, flexibilidade, agilidade e coordenação (geral), de acordo com as características do esforço realizado.
7º ano de escolaridade	Relacionar aptidão física e saúde e identificar os benefícios do exercício físico para a saúde. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos na atualidade e ao longo dos tempos, nomeadamente os jogos olímpicos e paralímpicos.
8º ano de escolaridade	Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras. Identificar e interpretar os valores olímpicos e paralímpicos, compreendendo a sua importância para a construção de uma sociedade moderna e inclusiva.
9º ano de escolaridade	Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática de desportos e atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.
10º ano de escolaridade	Relacionar aptidão física e saúde e identificar os fatores associados a um estilo de vida saudável, nomeadamente o desenvolvimento das capacidades motoras, a composição corporal, a alimentação, o repouso, a higiene, afetividade e a qualidade do meio ambiente. Interpretar a dimensão sociocultural dos desportos e da atividade física na atualidade e ao longo dos tempos, identificando fenómenos associados a limitações e possibilidades de prática de desportos e atividades físicas, tais como: o sedentarismo e a evolução tecnológica, a poluição, o urbanismo e a industrialização, relacionando-os com a evolução das sociedades.

	<p>Realizar a prestação de socorro a uma vítima cardiorrespiratória, no contexto das atividades físicas ou outro e interpretá-la como ação essencial, reveladora de responsabilidade individual e coletiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> • cumpre e explica a importância da cadeia de sobrevivência (ligar 112, reanimar, desfibrilhar, estabilizar); • assegura as condições de segurança para o reanimador, vítima e terceiros; • realiza o exame primário da vítima, numa breve sucessão de ações, avaliando a sua reatividade, a permeabilização da via aérea e a ventilação; • contacta os serviços de emergência (112), prestando a informação necessária (vítima, local, circunstâncias) de forma clara e eficiente; • realiza as manobras de Suporte Básico de Vida e Desfibrilhação Automática Externa (SBVDAE), de acordo com o algoritmo atual, emanado pelo European Resuscitation Council (ERC); • reconhece uma obstrução grave e ligeira da via aérea, aplicando as medidas de socorro adequadas (encorajamento da tosse, remoção de qualquer obstrução visível, palmadas interescapulares, manobra de Heimlich).
11º ano de escolaridade	<p>Conhecer os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras</p> <p>Conhecer e interpretar os fatores de saúde e risco associados à prática das atividades físicas, utilizando esse conhecimento de modo a garantir a realização de atividade física em segurança, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dopagem e riscos de vida e/ou saúde; • Doenças e lesões; • Condições materiais, de equipamentos e de orientação do treino.
12º ano de escolaridade	<p>Conhecer e utilizar os métodos e meios de treino mais adequados ao desenvolvimento ou manutenção das diversas capacidades motoras, de acordo com a sua aptidão atual e o estilo de vida, cuidando o doseamento da intensidade e duração do esforço, respeitando em todas as situações os princípios básicos do treino.</p> <p>Analisar criticamente aspetos gerais da ética na participação nas Atividades Físicas Desportivas, relacionando os interesses sociais, económicos, políticos e outros com algumas das suas “perversões”, nomeadamente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Especialização precoce e exclusão ou abandono precoces; • Violência (dos espectadores e dos atletas) vs. espírito desportivo; • Corrupção vs. verdade desportiva.

No âmbito dos descritores do perfil dos alunos, de todos os anos de escolaridade, é indicado “cuidar de si e do outro”, pelo que os processos de trabalho em grupo (mesmo que os objetivos sejam distintos), heteroavaliação e interajuda devem ser promovidos na operacionalização da ApF.

Uma proposta de operacionalização

Partindo das concepções e pressupostos explanados nos pontos anteriores, passamos a apresentar uma proposta de operacionalização com base num modelo de ApF para a saúde, especificamente o modelo de ApF para a saúde de McConnell (2010) (*Wellness Education Model*). Este modelo projeta uma evolução gradual e progressiva dos alunos, com o intuito de alcançar a desejada ideia de “exercício para a vida”.

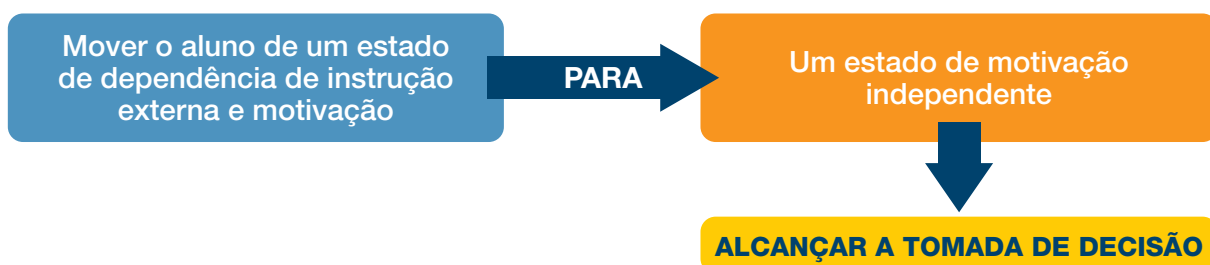
O modelo adota uma aproximação compreensiva da ApF relacionada com a saúde, estando respaldado em três elementos:

- envolver-se no exercício físico apropriado;
- aprender porque é importante;
- saber e estar preparado para realizar e planear programas de ApF.

O Modelo de ApF para a saúde de McConnell

Aptidão Física

FILOSOFIA DO MODELO



Pressupostos do Modelo:

- 1º Maximizar os benefícios da saúde;
- 2º Aprender a desenvolver e a manter os níveis adequados de condição física;
- 3º Adquirir conhecimentos e habilidades necessárias para planear e executar programas de atividades pessoais ao longo das suas vidas.

O modelo estrutura-se em seis etapas, com o objetivo de estimular os alunos a exercitar-se, a melhorar a sua ApF, a autoavaliar-se e planificar de forma a adquirir hábitos de prática de exercício físico para a vida (Figura 3).

Aptidão Física

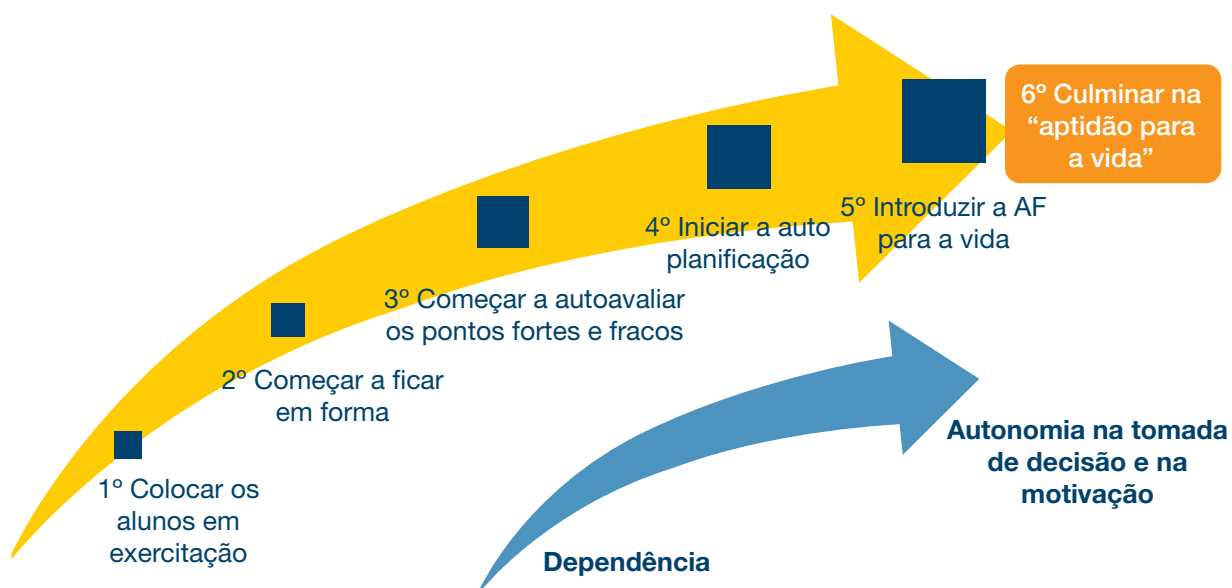


Figura 3 – Modelo de educação para a saúde (Wellness Education Model de McConnell, 2010)

Como se pode observar, o cerne do modelo é o processo e não o produto, sendo fundamental que o aluno se torne mais autónomo nas suas decisões acerca do exercício físico e dos seus hábitos de vida.

Do ponto de vista do objeto e principais benefícios, o modelo ApF para a saúde de McConnell tem um eixo cognitivo (o que se alinha com a dimensão pedagógica cognitiva de uma EFQ), rentabiliza o exercício físico (é importante os alunos exercitarem-se e de forma adequada) e ensina a compreender o porquê (atribuição de significado – em consonância com a dimensão pedagógica de uma EFQ).

Foco e benefícios:

- Foco cognitivo;
- Rentabiliza o exercício físico;
- Ensina a compreender o porquê.

Para isso, o aluno deve APRENDER a:

- Avaliar os seus níveis de habilidade;
- Interpretar os resultados;
- Propor exercícios adequados às capacidades que pretende trabalhar;
- Selecionar exercícios ajustados aos seus objetivos;
- Desenvolver um programa pessoal centrado nos resultados e objetivos pessoais.

No que concerne à avaliação, o importante não é o nível de desempenho, mas, sim, a compreensão dos resultados e a capacidade de definir os seus próprios objetivos e trabalhar para os alcançar.

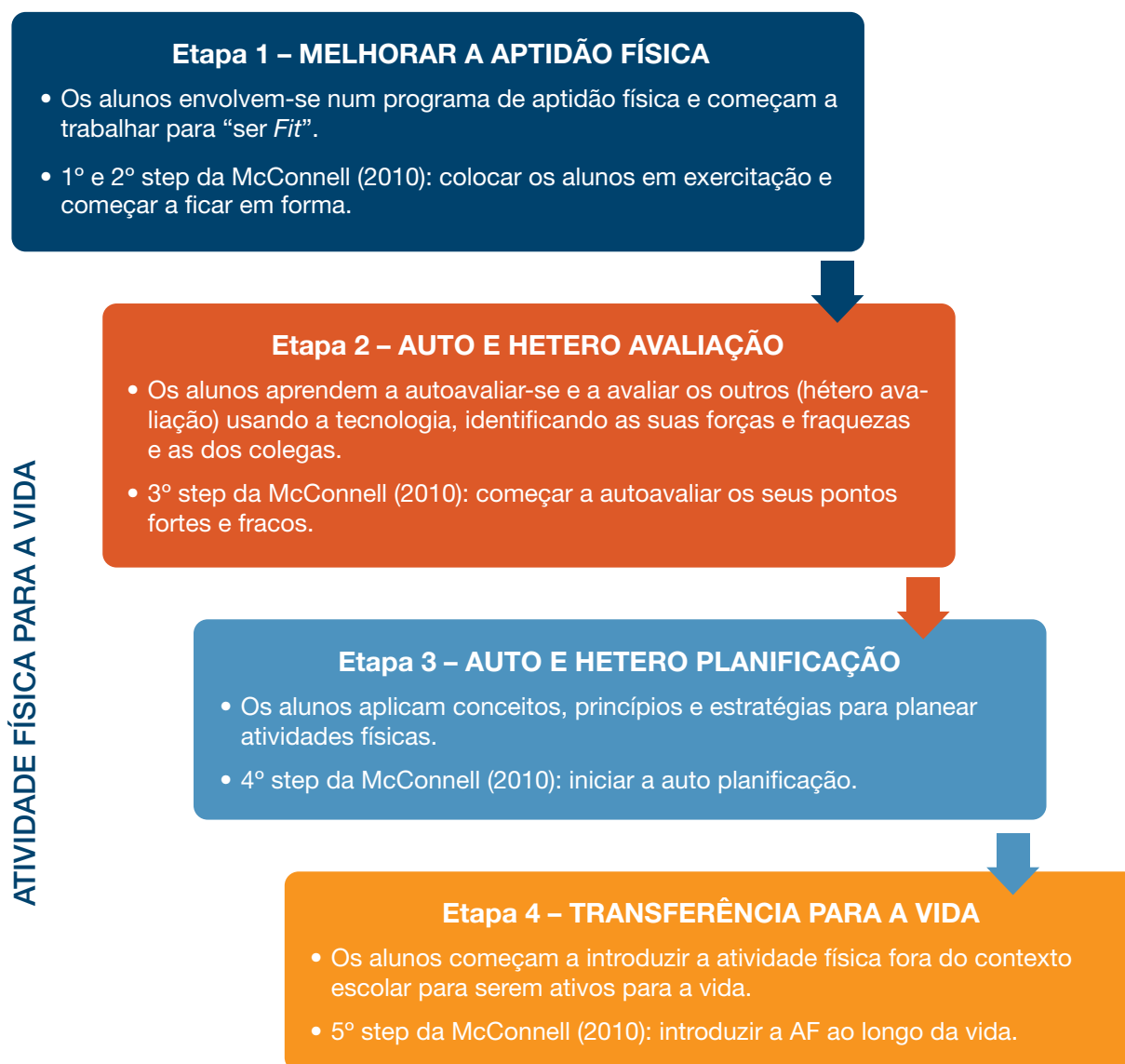
Estratégias de intervenção prática*

A ApF deve ser perspectivada de forma anual e integrada nas restantes componentes curriculares (atividades físicas e conhecimentos), isto é, integrada no planeamento geral. Com esse propósito, os professores devem desenhar situações de ensino (exercícios) em função dos objetivos que pretendem atingir com o aluno, visando, por exemplo, incidir na dimensão coordenativa, ou na dimensão muscular, ou na dimensão de produção de energia. Apesar da prevalência da solicitação, recaem sempre sobre a sua personalidade, de forma integrada, holística. Se, por exemplo, pretendemos estimular, sobretudo, a esfera coordenativa do aluno pela execução de novos movimentos, não podemos esquecer que aquela dimensão também está presente quando realizamos exercícios orientados para o desenvolvimento da aptidão muscular. Do mesmo modo, devemos referenciar as situações em que mobilizamos a força do aluno na execução de exercícios gímnicos ou ligados aos jogos desportivos coletivos. Paralelamente, a produção de energia por via predominantemente aeróbia pode ser concretizada quando realizamos a fase de aquecimento de uma aula, desde que os exercícios propostos tenham a duração e as características adequadas nas situações de corrida e de jogo (em particular no futebol, andebol e basquetebol). Esta visão integrada da exercitação deve estar contemplada na realização das tarefas de planeamento para que, de forma interligada, se produzam os efeitos pretendidos, juntando as diferentes valências preferenciais dos vários tipos de situações propostas pelos professores.

* A organização das etapas do modelo de McConnell e as respetivas fichas foram elaboradas no âmbito do trabalho de Doutoramento de uma das coautoras - Ana Mafalda Silva - em colaboração com os EE Daniel Vieira, Sérgio Miranda e Rui Brandão.

Como nota introdutória, esclarecemos que as propostas apresentadas neste trabalho têm, como contexto prioritário de aplicação, o ensino secundário (10º, 11º e 12º anos da escolaridade). Não obstante, as etapas e orientações gerais para cada uma, nomeadamente no que concerne à conceção dos planos de treino, devem ser consideradas para os restantes níveis de ensino. De referir ainda que os conteúdos propostos, ao nível dos conhecimentos nos exemplos que iremos apresentar, reportam-se ao 12º ano de escolaridade.

De forma a tornar o modelo operável nas condições curriculares da EF, a primeira decisão é associar as etapas do modelo, reduzindo-as a quatro, em que a última é um objetivo transversal a todo o ano letivo, independentemente da fase em que se esteja a trabalhar.



ETAPA 1 – MELHORAR A APTIDÃO FÍSICA

- Os alunos envolvem-se num programa de aptidão física e começam a trabalhar para “ficarem *fit*”;
- 1º e 2º step da McConnell (2010): colocar os alunos em exercitação e começar a ficar em forma;
- Este é um processo que tem início nesta etapa e que se deve prolongar até ao final do ano, de forma progressiva e cada vez mais autorreferenciada.

Atendendo aos pressupostos e princípios explicitados nas secções anteriores, as nossas propostas de trabalho apontam para o desenvolvimento prioritário da **aptidão muscular** e da **aptidão cardiorrespiratória** em contexto escolar, dando igualmente atenção à flexibilidade, mas de uma forma distinta (descrita posteriormente).

Enquadrado na perspetiva de ApF para a saúde e tendo em consideração as diretrizes curriculares (AE), o nível inicial pode ser avaliado, recorrendo a cinco testes: “vaivém” (20 metros), abdominais, extensões de braços, impulsão vertical e impulsão horizontal.

Relativamente ao treino das componentes prioritárias, isto é, aptidão muscular e aptidão cardiorrespiratória, sugerimos as seguintes estratégias:

1. No treino da força (utilizando o peso do próprio corpo ou pequenas resistências externas):

- 1.1. Redefinir a tarefa (ex.: dar a alternativa de realizar as (a) habituais extensões de braços, (b) com os pés em elevação acima do plano do chão, (c) com os membros superiores em apoio, num plano superior ao chão);
- 1.2. Construir um plano de treino individualizado, (a) com os mesmos tipos de exercícios para todos os alunos, (b) acentuando o trabalho sobre os pontos fracos dos alunos, em função dos resultados observados na sequência da aplicação da bateria de testes;
- 1.3. Elaborar planos de treino para pares, com níveis de ApF semelhantes ou com ligeiras diferenças;
- 1.4. Na realização dos exercícios, “jogar” com a utilização dos diferentes regimes de contração muscular: (i) acentuando a fase excêntrica dos movimentos, (ii) criando momentos de tensão isométrica, ou (iii) acelerando na fase concêntrica.

2. Combinando o treino de força com o trabalho aeróbio/anaeróbio:

- 2.1. Alternar a realização dos exercícios de força com momentos de corrida (ou mobilização de elevada percentagem de massa muscular), a média/alta velocidade;
- 2.2. Nesta situação, pode realizar-se uma série de todos os exercícios de força previstos, seguida de um momento de corrida (a duração pode ser variável), a média/alta velocidade;
- 2.3. Como variante, pode realizar-se esta alternância na sequência da realização de 1, 2 exercícios de força com a situação de corrida;
- 2.4. Realizar o treino de força com organização em circuito, com ou sem pausa entre a realização dos exercícios, de forma a estimular mais a aptidão cardiorrespiratória.

3. Na construção dos grupos de trabalho:

- 3.1. Constituir grupos de 2, 3 ou 4 elementos, não mais;
- 3.2. Eleger um “capitão de equipa”, ensinando-o a liderar;
- 3.3. Formar grupos heterogéneos, para que “uns puxem pelos outros”, ou por sintonia afetiva;
- 3.4. Formar grupos homogéneos para criar situações de competição e desafio, entre elementos de nível semelhante;
- 3.5. Na formação de pares, poderão existir razões (semelhantes às acima referidas) para optar pela homogeneidade ou heterogeneidade.

PROPOSTAS DE TREINO

No início do ano letivo, poderá haver uma uniformização, isto é, todos os alunos cumprem as mesmas tarefas com eventual ligeira modificação, com dois objetivos: por um lado, a gestão e controlo da turma e, por outro, a adaptação ao trabalho de desenvolvimento da ApF (Quadros 3 e 4).








PROPOSTAS: 1A (grupo com melhores índices de ApF) e **1B** (grupo com índices mais baixos de ApF)

Contextualização: na sequência da observação dos resultados obtidos na aplicação da bateria de testes e definindo objetivos individuais, para cada um dos elementos do grupo, o trabalho pode ser realizado em dois grupos definidos em função do nível de ApF inicial.

Quadro 3 – Proposta de treino 1A – alunos com melhores índices de ApF

PROPOSTA 1A

FORÇA

Membros superiores (MS)		Reps
	Flexões plano inclinado: - Manter o corpo alinhado e contraído durante todo o exercício; - Mão à largura dos ombros; - Fletir os MS até formar um ângulo de 90°; - Estender os cotovelos completamente no topo da flexão.	2x15
	Tríceps – afundos no banco: - MS completamente estendidos na fase concêntrica; - MI estendidos; - Descer até 2 cm do chão.	2x20
Tronco		
	Abs tradicionais: - Mãos juntas entre os MI; - Olhar dirigido para a frente; - Subir as mãos até aos joelhos.	2x20
	Abs bicicleta: - Ombros nunca pousam no chão; - Tocar com o cotovelo esquerdo no joelho direito (vice-versa); - Pés a 2 cm do chão.	2x20
Membros inferiores (MI)		
	Afundo estático: - Manter a posição dos pés durante todo o exercício; - Joelho esquerdo desce até 2 cm do chão; - MI direito forma ângulo de 90°; - Após 20 reps troca de apoios.	2x20
	Agachamento com salto: - Olhar dirigido em frente; - Joelho no alinhamento da ponta do pé; - Salto explosivo na fase de subida.	2x15
Aptidão aeróbia*		
	Corrida: - 2 percursos de corrida lenta/1 percurso de corrida rápida.	15






Individualização da proposta:

* L e AI – Realizam aptidão aeróbia (30 percursos)

* T e N – Realizam mais uma série de MI + 15 percursos de corrida (o percurso de corrida rápida fazem em velocidade máxima)

Entre as duas séries, TODOS os alunos realizam aptidão aeróbia.

Quadro 4 – Proposta de treino 1B – alunos com índices mais baixos de ApF

PROPOSTA 1B		
FORÇA		
Membros superiores		Reps
	Flexões: - Manter o corpo alinhado e contraído durante todo o exercício; - Mãos à largura dos ombros; - Fletir os MS até formar ângulo de 90°; - Estender os cotovelos completamente no topo da flexão. (Fazer bem até onde conseguir, depois deitar o peito no chão e subir).	2x10
	Carrinho de mãos: - Manter o corpo alinhado e contraído durante todo o exercício; - Mãos à largura dos ombros; - 3 “passos” à frente e 3 atrás.	2x30”
Tronco		
	Abs tradicionais: - Mãos juntas entre as pernas; - Olhar dirigido para a frente; - Subir as mãos até aos joelhos.	2x15
		Abs bicicleta: - Ombros nunca pousam no chão; - Tocar com o cotovelo esquerdo no joelho direito (vice-versa); - Pés a 2 cm do chão. (Com dificuldade? A perna em extensão não precisa de descer até próximo do chão, desce até onde conseguir).
Membros inferiores		
	Agachamento com salto: - Olhar dirigido para a frente; - MS entre os MI tocam o solo; - Rabo vai bem abaixo; - Salto explosivo na fase de subida.	2x20
Aptidão aeróbia*		
	Corrida: - 2 percursos de corrida lenta/1 percurso de corrida rápida.	15

Individualização da proposta:

* B – Realizar aptidão aeróbia

* MJ e M – Realizar 10 flexões de braço + aptidão aeróbia

* J – Realiza mais uma série de tronco

Entre as duas séries, TODOS os alunos realizam aptidão aeróbia.

Paralelamente a este trabalho, é importante ir introduzindo alguns conteúdos do domínio dos conhecimentos que permitam aos alunos compreender o que estão a fazer e que os dote de conhecimentos relevantes para utilizarem nas aulas e fora das aulas, bem como no futuro.

A proposta deve sustentar-se nos conteúdos enunciados nas AE, no domínio do conhecimento, que se reportam à área da ApF, nomeadamente, a preparação que os alunos demonstram e as necessidades que forem detetadas. Propomos o formato de dicas semanais para que, ao longo das semanas, se vá introduzindo e utilizando, na prática, conceitos relevantes para a autoavaliação dos alunos.

Um exemplo (no âmbito de uma turma do 12º ano)

Dicas da semana:

- O que é frequência cardíaca (FC)?
- Como é que a FC é medida?
- O que é um cardiofrequencímetro?

Nota: o power point (PPT) pode ser consultado em: <https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIPE/PDF/DICAS%20Intensidade%20treino.pdf>

Tarefas associadas:

- Pequeno formulário para caracterizar os níveis de AVD dos alunos;
- Interpretação e discussão dos resultados dos testes de ApF;
- Utilização dos cardiofrequencímetros e análise dos dados recolhidos, com vista a consciencializar os alunos do ponto onde estão e começarem a delinear os seus próprios objetivos.

Estratégia de agrupamento dos alunos:

- Exercitação em grupos, em função dos resultados dos testes e dos dados já disponíveis.

Exemplos de fichas de registo/autoavaliação

Ficha 1 – Registo e análise dos resultados dos testes de ApF Testes de Aptidão Física

Observações / Testes	Dados Antropométricos			Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Abs	Flexões	Vaivém
	IMC	P cintura	P anca					
1ª								
2ª								
3ª								
4ª								
5ª								

1º MOMENTO DE REALIZAÇÃO DOS TESTES:

1. Assinala com um (X) a forma como te avalias nos diferentes domínios.

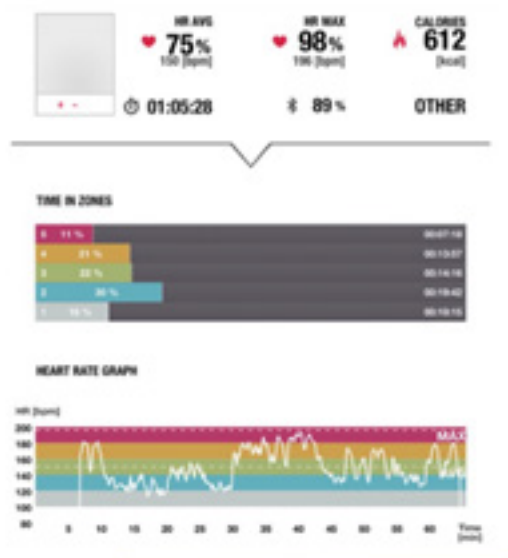
	Insuficiente	Suficiente	Bom	Muito bom
Força dos membros superiores				
Força dos membros inferiores				
Força abdominal				
Aptidão cardiorrespiratória				
Empenho no trabalho de aptidão física				

2. Que capacidade(s) consideras que precisas de trabalhar mais?

3. Tendo em conta o teu desempenho, define dois objetivos (na escada) que te propões alcançar até ao 2º momento de realização dos testes (13/12).

Comentário do professor:

Ficha 2 – Registo e análise dos dados do cardiofrequencímetro



Tendo em vista os registos observados da tua utilização do cardiofrequencímetro, responde às seguintes questões:

1. Qual a tua frequência cardíaca máxima? ____
2. Qual a tua frequência cardíaca média? ____
3. Identifica o tempo, em média, passado na zona de atividade física vigorosa? ____
4. Identifica o tempo, em média, passado na zona de atividade física moderada? ____
5. Considerando as várias atividades realizadas ao longo da aula, interpreta o último gráfico.

6. Identifica o momento da sessão em que alcançaste o nível de intensidade mais elevado.

7. Na última parte da aula, dedicada ao trabalho de Aptidão Física, em que nível de intensidade te encontravas?

8. O que podes fazer para aumentar os benefícios da aula ao nível da aptidão física?

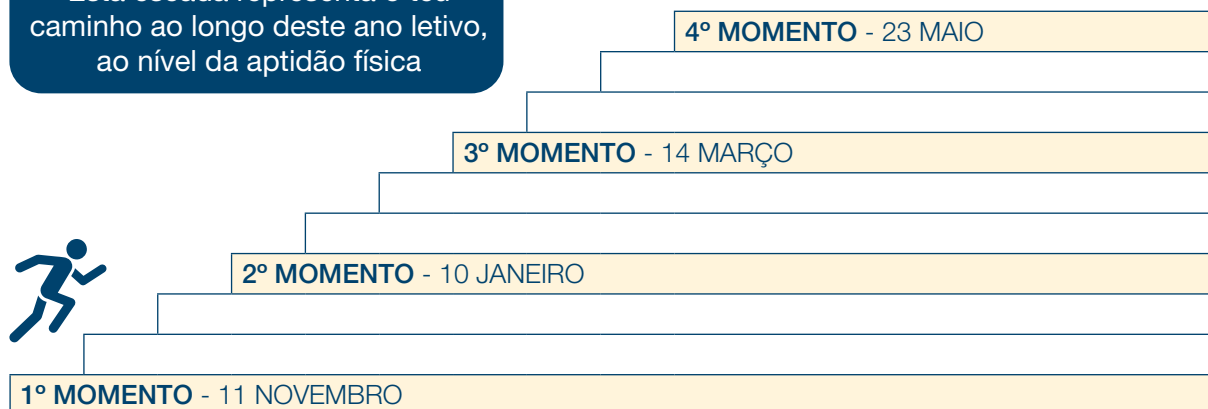
Observações do professor:

Ficha 3 – Definição de objetivos individuais em função dos resultados dos testes de ApF

Nome _____



Esta escada representa o teu caminho ao longo deste ano letivo, ao nível da aptidão física



Nota: a escada deve ter tantos momentos quantos o professor estipular como adequados para fazer um ponto de situação do nível de ApF em que os alunos estão. Refira-se que não é necessário realizar todos os testes em todos os momentos.

ETAPA 2 – AUTO E HETEROAVALIAÇÃO

- Os alunos aprendem a autoavaliar-se e a avaliar os outros (hétero avaliação) usando a tecnologia (por ex.), identificando as suas forças e fraquezas e as dos colegas.
- 3º step da McConnell (2010): começar a autoavaliar os pontos fortes e fracos.

Dicas da semana:

- O que é ser *fit*?
- Conhecimentos básicos acerca de cada exercício dos planos de treino, com critérios e objetivos para cada um.

Tarefas associadas:

- Gravações em vídeo (com o telemóvel, por ex.) da execução dos vários exercícios do plano de treino + Reuniões de grupo para analisar a qualidade da execução e assim identificar erros com vista à melhoria;
- Pequena ficha para explorar as forças e fraquezas de cada um.

Estratégia de agrupamento dos alunos:

- Exercitação em pequenos grupos, de preferência com alunos de diferentes níveis de ApF.

Exemplos de atividades e fichas de registo

Atividade – O que é ser *Fit*?

Convidar os alunos a escrever uma frase, fazer um desenho, um texto, um poema sobre o que é ser *Fit*. A partir dos contributos, elaborar um cartaz a expor num local acessível a todos os alunos e ir discutindo o que é isto de ser *Fit* – a perspetiva é que se desconstrua a noção de associar *Fit* a corpos esbeltos, perfeitos, e musculados, e se contribua para uma noção de *Fit* ajustada a cada aluno/a.

Nota: para mais informação sobre esta atividade pode ser consultado o estudo realizado numa turma do 7º ano de escolaridade, no ano letivo 2022/23² <https://doi.org/10.47863/YWVP1104>

Ficha 4 – Ficha de análise da exercitação dos exercícios gravados

1. Cumprimento do programa – Todos os alunos do grupo cumpriram o programa de treino previsto (repetições, séries, descanso...)? Assinala a alínea adequada.

<input type="checkbox"/>	Todos os alunos cumpriram
<input type="checkbox"/>	1 Aluno não cumpriu
<input type="checkbox"/>	2/3 Alunos não cumpriram
<input type="checkbox"/>	Ninguém cumpriu

2. Empenhamento no programa – Todos os alunos do grupo se envolveram ativamente nas tarefas propostas? Assinala a alínea adequada.

<input type="checkbox"/>	Todos os alunos cumpriram
<input type="checkbox"/>	1 Aluno não cumpriu
<input type="checkbox"/>	2/3 Alunos não cumpriram
<input type="checkbox"/>	Ninguém cumpriu

3. Qualidade do envolvimento – Preenche a tabela que se segue, identificando os exercícios realizados, a sua qualidade (numa escala de 1 a 5, sendo 5 perfeito) e os aspetos a melhorar.

	EXERCÍCIOS	QUALIDADE	ASPETOS A MELHORAR
1			
2			
3			

²Maia, C., Silva, A., Fonseca, M., Maria, M., Batista, P. (2023). (Re) construir a ideia de ser *Fit* e estar em forma nas aulas de Educação Física. *Journal of Sport Pedagogy and Research*, 9(3), 28-36. <https://doi.org/10.47863/YWVP1104>

4. Tecnologia – Qual a tua opinião acerca da observação do vídeo? Orienta a tua resposta em relação aos aspetos positivos, negativos e a melhorar.

5. Importância da Aptidão Física – Qual a importância que atribuis à aptidão física? Em que medida é relevante para o teu dia a dia e para o teu futuro?

O plano de treino deve elaborar-se na sequência das propostas 1a e 1b, conforme se pode observar na proposta 2 (Quadro 5).







PROPOSTA 2

Contextualização: planos definidos após identificação de problemas/carências, conduzindo, por exemplo, à reestruturação do grupo, por questões motivacionais. Não havendo indicações de quem faz o quê, o aluno toma decisões, podendo optar, por exemplo, pela variação do número de repetições, indicando ou alternando níveis de desempenho, trabalhando os membros superiores no nível 2 e os inferiores no nível 1.

Quadro 5 – Proposta de plano de treino 2

PROPOSTA 2 – NÍVEL 1

FORÇA

Membros superiores		Reps
	Flexão de braços com apoio dos joelhos: - Braços à largura dos ombros, uma mão mais avançada e outra recuada; - Fletir os MS até formar ângulo de 90°; - Alterar a posição das mãos a cada repetição.	2x10
Tronco		
	Elevações da perna: - Cotovelos apoiados no chão; - Estender os MI o mais perto do chão possível; - Fletir até próximo do peito.	2x10
	Toques nos calcanhares: - MI formam ângulo de 90°; - Olhar dirigido em frente; - Mãos tocam nos calcanhares alternadamente.	2x10
Membros inferiores		
	Afundo em progressão: - Alterar os MI; - Joelho esquerdo desce até 2 cm do chão; - MI direito forma ângulo de 90°.	2x10
	Agachamento com passo lateral: - Olhar dirigido em frente; - Quando os MI formam ângulo de 90° executar passo lateral.	2x10
Aptidão aeróbia		
	- Sprint - Corrida de recuperação.	15

ETAPA 3 – AUTO E HETERO PLANIFICAÇÃO

- Os alunos aplicam conceitos, princípios e estratégias para planear atividades físicas;
- 4º step da McConnell (2010): iniciar a auto planificação.

Dicas da semana:

- Fórmula FIIT
- Quantas repetições?
- Quanto tempo de descanso?
- Quantos exercícios?

Nota: o PPT pode ser consultado em: <https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/DICA%20F%C3%B3rmula%20FIIT-2.pdf>

Tarefas associadas:

- Criar o seu próprio plano de treino, tendo por base as forças e fraquezas;
- Utilizar o “JEFIT” para identificação dos exercícios (ex. de ferramenta/aplicação digital que pode ser utilizada entre muitas outras ferramentas gratuitas disponíveis).

Estratégia de agrupamento dos alunos:

- Exercitação realizada individualmente (mas em grupo).

O objetivo desta etapa é que os alunos recorram ao conhecimento fornecido até ao momento e elaborem o seu próprio plano de treino, tendo o professor como facilitador. Neste exemplo concreto, sendo uma turma do 12º ano, o objetivo é que consigam elaborar um plano de treino integral. Contudo, em anos de escolaridade anteriores, a tarefa de autoplanificação deve ser adaptada de acordo com o programa e as capacidades individuais – por exemplo planear um exercício de força para os membros inferiores e outro para os membros superiores.

Exemplos de atividades e documentos orientadores para a elaboração dos planos de treino

Tarefa orientadora para a elaboração do plano de treino

- Descarregar a aplicação (app) JEFIT, com TODOS os exercícios possíveis
 1. Abrir App Store/Google Play
 2. Descarregar a app JEFIT
 3. Abrir a aplicação e realizar o login (via e-mail ou Facebook)
 4. Escolher a opção “Exercícios” e explorar
- Prazos:

29/30 março – Proposta de trabalho

31 março/1 abril – Entrega da 1ª versão (sem avaliação)

5/6 abril – Revisão do trabalho

7/8 abril – Entrega da 2ª versão (e última para avaliação)

19/20 abril – Começam com o plano novo

Princípio da especificidade – O treino deve ser adequado a ti para ser eficaz, por isso, não te esqueças de analisar os teus pontos fortes e mais fracos na hora de planear o treino.

Documento de suporte à elaboração do plano de treino

Vejam os o seguinte exemplo de um aluno X

Observações / Testes	Dados Antropométricos			Impulsão Horizontal	Impulsão Vertical	Abs	Flexões	Vaivém
	IMC	P cintura	P anca					
1 ^a								
2 ^a								
3 ^a								
4 ^a								
5 ^a								

Olhando para o resultado dos testes físicos, o aluno X

X	Progrediu
	Manteve
	Não progrediu

Em termos gerais, o nível do aluno X é

	Elevado
X	Médio
	Baixo

Observação geral do aluno X/indicações metodológicas:

Ao nível da força abdominal, o aluno apresenta um bom desempenho. Como tal, deve ser dada prioridade ao treino de MS e dos MI. Apesar da boa evolução, são as áreas corporais que apresentam maior necessidade de exercitação.

Mas como é que isso se faz?

- Considerar o tempo disponível para a sua execução, nas nossas aulas de 15 a 20 minutos;
- Devemos escolher 5 ou 6 exercícios distintos e realizar 2 séries de cada.

E como sou capaz de escolher os exercícios?

- Seguindo o exemplo apresentado, 2 exercícios para os MS, 2 para os MI e 1 para a zona abdominal.

E o número de repetições? Quantas devem ser?

- Seguir o princípio da sobrecarga, um dos princípios básicos do treino: trabalhar sempre acima do que o teu corpo está habituado;

- Recomenda-se que as repetições variem entre as 10 e as 15 – isso significa que se fizeres 15 repetições com facilidade, não estarás a obedecer ao princípio;
- Lembra-te de que, nas aulas, não é possível trabalhar com cargas externas (pesos) e deves adequar os exercícios escolhidos ao teu nível de aptidão física.

Como posso tornar um exercício mais difícil?



- Além da tipologia do exercício, conseguimos complexificar por meio:
- Da cadência (ex.: 3” fase concêntrica + 3” fase excêntrica);
- De momentos isométricos durante o exercício (ex.: parar 2” a meio da flexão).








De seguida, apresenta-se um exemplo de uma distribuição semanal (porque o exercício físico deve ser regular e efetuado dentro e fora da escola) e de um plano de treino.

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	FIM DE SEMANA
Treino (corpo completo feito em casa)	Descanso	Aula de EF (100 min com aptidão física)	Descanso	Aula de EF (100 min com aptidão física)	Caminhada (30 min com a família)

Em função desta informação, prevê-se que cada aluno, de acordo com as suas necessidades e objetivos, elabore o seu próprio plano de treino, conforme exemplo a seguir apresentado (Quadro 6).

Contextualização: plano proposto pelo aluno, tendo em vista a aplicação de conhecimentos obtidos nos conteúdos teóricos fornecidos pelo professor.

Quadro 6 – Plano de treino elaborado por um aluno

FORÇA		
Membros superiores		Reps
	Flexões: - Manter o corpo alinhado; - Braços fazem 90° com o ombro.	2x15
	Prancha de braços com avanço do joelho - Estender o corpo no chão e levantar os braços e as pernas; - Não pousar com os pés no chão.	2x10
Tronco		
	Abs clássicos: - Não tirar os pés do chão; - Toca com as mãos no joelho.	2x10
	Prancha de braços: - Corpo alinhado; - Concentrar num ponto.	2x30"
Membros inferiores		
	Agachamento com salto: - Manter o tronco e as pernas num ângulo de 90° sentado; - Pernas à largura dos ombros.	2x30"
	Afundo estático: - Estender uma perna e descer; - O joelho não pode tocar no chão; - Tronco sempre reto.	2x15
Aptidão aeróbia		
	- Sprint; - Corrida de recuperação.	2x30

Justificações:

Eu, BB, escolhi os exercícios apresentados na tabela pelos seguintes motivos:

- Os exercícios dos membros superiores têm mais repetições do que os outros, pois quando vi os meus testes deparei-me que tinha mais dificuldade nestes exercícios; colocando mais repetições, estou a cumprir o princípio da sobrecarga;
- Os exercícios do tronco, apesar de terem várias repetições, são aqueles em que tenho mais facilidade daí não serem muitos para mim;
- Nos exercícios dos membros inferiores, escolhi exercícios já realizados nas aulas que achei que estavam a estimular mais a minha força, nas respetivas partes do corpo;
- Na aptidão aeróbica, decidi que seria melhor fazer mais repetições do que fazer sprint, tenho mais dificuldade em manter o ritmo, o que também explica o resultado nos testes.

Planificação semanal da exercitação de um aluno X

SEGUNDA	TERÇA	QUARTA	QUINTA	SEXTA	SÁBADO	DOMINGO
Descanso	Aula de EF (90 min)	Descanso	Aula de EF (90 min)	Aula de corpo completo em casa/ ginásio (30 min)	Descanso	Caminhada com a família (30 min)
Observações: Vou a pé para a escola (cerca de 15 min)/Levo o cão a passear						

ETAPA 4 – TRANSFERÊNCIA PARA A VIDA

- Os alunos começam a introduzir a atividade física fora do contexto escolar para serem ativos ao longo da vida.
- 5º e 6º steps da McConnell (2010): introduzir a AF ao longo da vida.

Esta etapa, pese embora seja o culminar do processo, necessita de começar a ser implementada desde a primeira aula, de forma progressiva e com a introdução de vários estímulos, nomeadamente competições e envolvimentos de outros intervenientes, como a família.

Dicas da semana:

- Informação para melhorar o número de passos diário dos alunos e também a sua AVD.

Tarefas associadas:

- Competição em pequenos grupos e também de cariz individual, em que cada tarefa tinha uma pontuação atribuída à equipa;
- Utilização da aplicação Classroom para partilha de vídeos e fotos (comprovativos).

Estratégia de agrupamento dos alunos:

- Exercitação realizada individualmente (mas em grupo).

Sugere-se a elaboração de um pequeno projeto que estimule os alunos a aumentar a sua AVD, tanto na escola como fora dela.

Exemplo:

Proposta 1 – participar no desafio da Galp-km por refeições – sugerir a sua realização no período de interrupção letiva do Natal, ou nas semanas anteriores à interrupção.

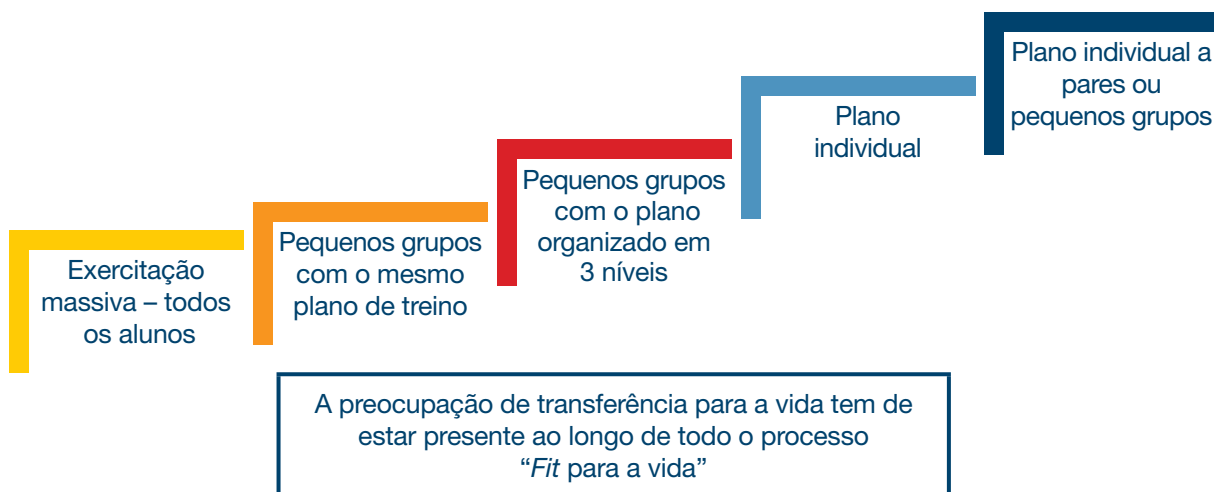
Proposta 2 – desafios semanais, em articulação com as atividades competitivas na aula que apótem pontuação para as equipas, como por exemplo, o desafio a seguir apresentado:

4ª Fase do Projeto – Atividade Física fora da escola

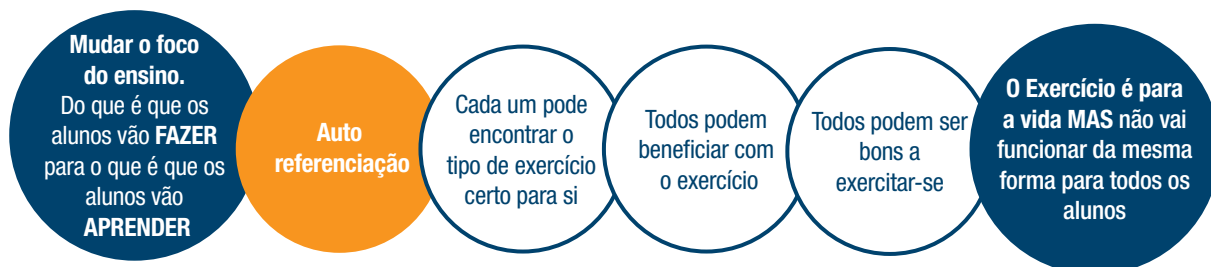
- Desafio semanal (de segunda 16/05 a domingo 22/05);
- Pequenos grupos (3 e 4 elementos), podendo ser os grupos de ApF já formados;
- Sempre que treinarem, dentro ou fora da escola, só têm de enviar um comprovativo para o Classroom do que realizaram (o ideal é um grupo para cada equipa). Vão receber uma pontuação por cada tarefa realizada. Quantas mais tarefas finalizarem, mais pontos ganharão e mais perto estarão de ser os vencedores do desafio;
- Haverá um prémio para a melhor equipa e para o melhor aluno.

Pontuação	Tarefas
15 Pontos	Realizar a aula de Educação Física Caminhada individual (0-30")
30 Pontos	Caminhada individual (30"-60") Treino individual (0-30") Caminhada com companhia (0-30")
45 Pontos	Caminhada individual (60" ou mais) Treino individual (30"-60") Caminhada com companhia (30"-60") Treino com companhia (0-30")
50 Pontos	Caminhada com companhia (60" ou mais) Treino individual (60" ou mais) Treino com companhia (30"-60")
100 Pontos	Caminhada/Treino/Atividade Com TODOS os elementos da equipa Vídeo com TODOS os elementos da equipa a TREINAR

Em termos gerais, podemos destacar as estratégias organizativas e os princípios globais a considerar nos processos de operacionalização.



Mensagens centrais



Importa, assim, que os professores consigam dar conta destes elementos interligados entre si e adotem a perspetiva salutogénica, em que o esforço seja orientado para ações positivas de promoção da saúde e não no combate à doença.

A dupla questão que o professor deve colocar é:

- Quão perigoso é o “rio” em que navega cada aluno?
- Como é que ele/a consegue navegar nesse “rio”?

Terminemos reforçando as implicações da adoção de uma abordagem salutogénica da saúde no contexto da EF, que incluem a concentração em aspetos como a participação, a influência e o envolvimento dos alunos nas atividades de exercitação, a promoção do bem-estar durante a exercitação, o incentivo à investigação crítica e à participação democrática e a ênfase no desenvolvimento de qualidades, capacidades e conhecimentos que podem contribuir para a saúde e o bem-estar geral dos alunos. Esta perspetiva tem como objetivo enriquecer a vida dos alunos, fortalecê-los como cidadãos saudáveis e apoiar o desenvolvimento sustentável da saúde, conforme pode ser observado na Figura 4.



Figura 4 - Comportamentos chave para uma vida saudável

A aula não pode ser vista apenas com o objetivo de desenvolver a ApF, tem outros objetivos que se devem integrar, de modo que as aulas consigam ir ao encontro das recomendações relativas à intensidade.

Complementarmente a este trabalho específico do domínio da ApF, entendemos que independentemente de não defendermos a intensidade das aulas, por si só, estas devem cumprir os requisitos mínimos. Assim, nas aulas com conteúdos tendencialmente de menor intensidade, aconselhamos a introdução de “intervalos dinâmicos”. A Figura 5 representa um exemplo do tipo de exercícios que se podem propor nos intervalos dinâmicos. Neste caso concreto, aula de 100 minutos, intervalos dinâmicos de cinco minutos cada, com a realização de cinco exercícios distintos, um por minuto. Para mais informação consulte-se o estudo desenvolvido por Vieira et al. (2023). <https://doi.org/10.47197/retos.v50.97659>

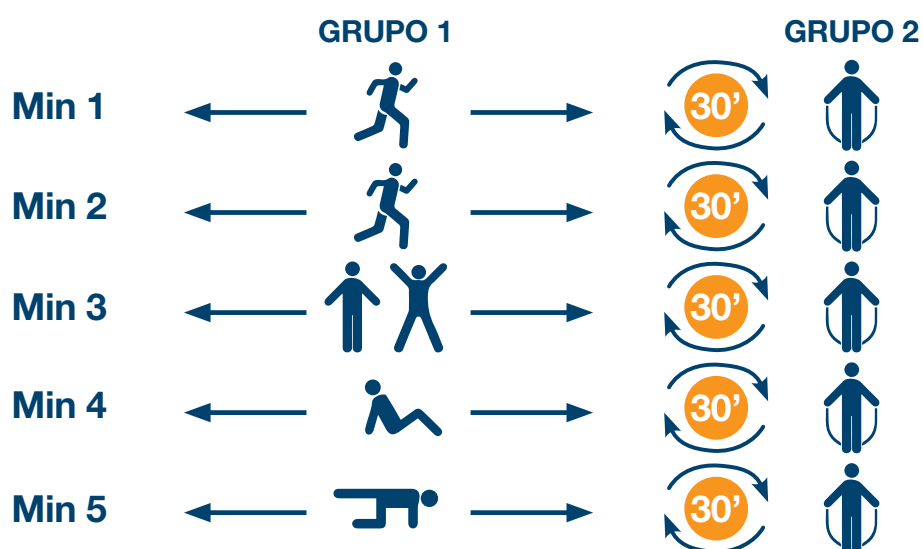


Figura 5 – exemplo de exercícios para os intervalos dinâmicos

Estudos de investigação-ação

Como material complementar, deixamos informação de experiências pedagógicas na área da ApF, que foram realizados por estudantes- estagiários, no decurso do seu ano de estágio profissional, no âmbito do projeto PST-PRIFE. Refira-se que algumas destas experiências de ensino foram publicadas e os restantes estão apresentadas no formato do estudo inserido no relatório de estágio, mas todos fazem parte dos respetivos relatórios de estágio:

■ Estagiário: Nuno Miguel Oliveira da Silva

Título: Criar adesão à atividade física através de desafios na aula e extracurriculares: um estudo com alunos do ensino secundário

Objetivo(s): promover o gosto pelo exercício físico e aumentar os níveis de atividade física dos alunos de uma turma do 10º ano de escolaridade pouco motivada para a prática e com níveis de atividade física tendencialmente baixos. Adicionalmente pretendeu-se: (i) dotar os alunos de ferramentas que lhes permitisse planejar e ajustar um plano de treino adaptado para si; (ii) contribuir para a melhoria do nível de aptidão física; (iii) promover o trabalho em equipa dentro dos grupos de trabalho e (iv) perceber o papel do fator competitivo para o aumento da AF semanal.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Nuno_Silva_AP.pdf

■ Estagiário: Rafael Gomes Sousa

Título: Envolver os alunos num programa de aptidão física focado na qualidade da execução e na aquisição de conhecimentos

Objetivo(s): dotar os alunos de competências de execução e conhecimentos na área da aptidão física que lhes permitisse uma exercitação autónoma no futuro.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Rafael_Sousa_AP.pdf

■ Estagiário: André Filipe Ferreira Martins e Bruno Miguel Costa Pinto

Título: Atender à diversidade dos alunos num programa de aptidão física para a saúde em ensino recíproco: um estudo em contexto de estágio profissional

Objetivo(s): Analisar a adesão dos alunos ao trabalho da aptidão física em ensino recíproco em comparação ao ensino por instrução direta.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Andr%C3%A9_Martins_AP.pdf

■ Estagiário: Daniel Castro Vieira

Título: Can Dynamic Breaks improve the intensity of Physical Education classes? A teaching experience of a pre-service teacher as a practitioner researcher

Objetivo(s): to analyse the effect and effectiveness of introducing dynamic breaks (DB) in less intense content PE classes, on time spent in moderate to vigorous physical activity.

<https://doi.org/10.47197/retos.v50.97659>

Estagiária: Cristiana Torres Maia

Título: (Re)construir a ideia de ser Fit e estar em forma nas aulas de Educação Física

Objetivo(s): contribuir para a reconstrução do entendimento do que é ser fit e estar em forma recorrendo a estratégias que ajudem os alunos a ajustar e a melhorar as suas expectativas na perceção do seu eu e do estar em forma, em coadjuvação com a melhoria da aptidão física.

http://www.ipg.pt/scpd/files/JSPR_SE_9_3_2023.pdf

■ Estagiário: Ricardo Jorge Rodrigues Silva

Título: Empowering students in physical fitness through assessment for learning in physical education

Objetivo(s): to explore students' perspectives regarding the incorporation of AfL strategies within PE fitness education.

<https://doi.org/10.7752/jpes.2024.05135>

REFERÊNCIAS

Ahlqwist, A., Hagman, M., Kjellby-Wendt, G., & Beckung, E. (2008). Physical Therapy Treatment of Back Complaints on Children and Adolescents. *Spine*, 33, E721-727. doi:10.1097/BRS.0b013e318182c347

Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress, and Coping*: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (1996). The salutogenic model as a theory to guide health promotion1. *Health Promotion International*, 11(1), 11-18. doi:10.1093/heapro/11.1.11

Becker, C., Mary, A., Glascoff, Edd, & Felts, M. (2010). Salutogenesis 30 Years Later: Where do we go from here? *International Electronic Journal of Health Education*, 13, 25-32.

Behm, D. (2018). *The Science and Physiology of Flexibility and Stretching: Implications and Applications in Sport Performance and Health*.

Benson, A. C., Torode, M. E., & Singh, M. A. (2006). Muscular strength and cardiorespiratory fitness is associated with higher insulin sensitivity in children and adolescents. *Int J Pediatr Obes*, 1(4), 222-231. doi:10.1080/17477160600962864

- Britton, Ú., Issartel, J., Fahey, G., Conyngham, G., & Belton, S. (2020). What is health-related fitness? Investigating the underlying factor structure of fitness in youth. *European Physical Education Review*, 26(4), 782-796. doi:10.1177/1356336x19882060
- Caspersen, C., Powell, G., Christenson, G. (1985). Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research. *Public Health Reports*, 100(2), 126–131.
- Eastham, S. (2018). Physical Fitness Test Administration Practices and Students' Cognitive Understanding of Physical Fitness. *The Physical Educator*, 75, 374–393. <https://doi.org/10.18666/TPE-2018-V75-I3-7933>
- Faigenbaum, A., & Geisler, S. (2021). The Promise of Youth Resistance Training. *B&G Bewegungstherapie und Gesundheitssport*, 37, 47-51. doi:10.1055/a-1378-3385
- Faigenbaum, A. D., French, D. N., Lloyd, R. S., & Kraemer, W. J. (2019). Strength and power training for young athletes. In *Strength and Conditioning for Young Athletes* (pp. 131-154): Routledge.
- Grøntved, A., Ried-Larsen, M., Ekelund, U., Froberg, K., Brage, S., & Andersen, L. B. (2013). Independent and combined association of muscle strength and cardiorespiratory fitness in youth with insulin resistance and β -cell function in young adulthood: the European Youth Heart Study. *Diabetes Care*, 36(9), 2575-2581. doi:10.2337/dc12-2252
- Harris, J. (2005). Health-related exercise and physical education. In Green, K. & Hardman, K. (eds.), *Physical education: Essential issues*, London, Sage.
- Harris, J., Cale, L., Duncombe, R., & Musson, H. (2016). Young people's knowledge and understanding of health, fitness and physical activity: issues, divides and dilemmas. *Sport, Education and Society*, 23(5), 407–420. <https://doi.org/10.1080/13573322.2016.1228047>
- Högström, G., Nordström, A., & Nordström, P. (2014). High aerobic fitness in late adolescence is associated with a reduced risk of myocardial infarction later in life: a nationwide cohort study in men. *European Heart Journal*, 35(44), 3133-3140. doi:10.1093/eurheartj/eh527
- Kamandulis, S., Emeljanovas, A., & Albertas, S. (2013). Stretching exercise volume for flexibility enhancement in secondary school children. *The Journal of sports medicine and physical fitness*, 53, 687-692.
- Lang, J., Belanger, K., Belcourt, V., Janssen, I., Tomkinson, G., & Tremblay, M. (2017). Systematic review of the relationship between 20 m shuttle run performance and health indicators among children and youth. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 21. doi:10.1016/j.jsams.2017.08.002
- Liguori, G., Feito, Y., Fountaine, C. J., & Roy, B. (2021). *ACSM's Guidelines for Exercise Testing and Prescription*: Wolters Kluwer.
- Lloyd, R., & Oliver, J. (2012). The Youth Physical Development Model. *Strength and Conditioning Journal*, 34, 61-72. doi:10.1519/SSC.0b013e31825760ea
- Lubans, D., Richards, J., Hillman, C., Faulkner, G., Beauchamp, M., Nilsson, M., . . . Biddle, S. (2016). Physical Activity for Cognitive and Mental Health in Youth: A Systematic Review of Mechanisms. *Pediatrics*, 138(3). doi:10.1542/peds.2016-1642
- Mayorga-Vega, D., & Viciana, J. (2015). Differences in physical activity levels in school-based contexts—influence of gender, age, and body weight status. *Kinesiology*, 47, 151-158.
- McConnell, K. (2010). Fitness education. In J. Lund & D. Tannehill (Eds.), *Standards-Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 367-387): Jones & Bartlett Learning.
- Merino-Marban, R., Mayorga-Vega, D., Fernandez-Rodriguez, E., Estrada, F. V., & Viciana, J. (2015). Effect of a physical education-based stretching programme on sit-and-reach score and its posterior reduction in elementary schoolchildren. *European Physical Education Review*, 21(1), 83-92. doi:10.1177/1356336x14550942
- Minatto, G., Barbosa Filho, V. C., Berria, J., & Petroski, E. L. (2016). School-Based Interventions to Improve Cardiorespiratory Fitness in Adolescents: *Systematic Review with Meta-analysis*. *Sports Med*, 46(9), 1273-1292. doi:10.1007/s40279-016-0480-6
- Nuzzo, J. L. (2020). The Case for Retiring Flexibility as a Major Component of Physical Fitness. *Sports Med*, 50(5), 853-870. doi:10.1007/s40279-019-01248-w
- Ortega, F. B., Ruiz, J. R., Castillo, M. J., & Sjostrom, M. (2008). Physical fitness in childhood and adolescence: a powerful marker of health. *Int J Obes (Lond)*, 32(1), 1-11. doi:10.1038/sj.ijo.0803774

Ortega, F. B., Silventoinen, K., Tynelius, P., & Rasmussen, F. (2012). Muscular strength in male adolescents and premature death: cohort study of one million participants. *BMJ : British Medical Journal*, *345*, e7279. doi:10.1136/bmj.e7279

Padilla-Moledo, C., Ruiz, J. R., Ortega, F. B., Mora, J., & Castro-Piñero, J. (2012). Associations of muscular fitness with psychological positive health, health complaints, and health risk behaviors in Spanish children and adolescents. *J Strength Cond Res*, *26*(1), 167-173. doi:10.1519/JSC.0b013e31821c2433

Pate, R., O'Neill, J., & McIver, K. (2011). Physical Activity and Health: Does Physical Education Matter? *Quest*, *63*(1), 19–35. <https://doi.org/10.1080/00336297.2011.10483660>

Pate, R., Oria, M., & Pillsbury, L. (2012). Health-related fitness measures for youth: Cardiorespiratory endurance. In *Fitness measures and health outcomes in youth*: National Academies Press (US).

Peralta, M., Henriques-Neto, D., Gouveia É, R., Sardinha, L. B., & Marques, A. (2020). Promoting health-related cardiorespiratory fitness in physical education: A systematic review. *PLoS ONE*, *15*(8), e0237019. doi:10.1371/journal.pone.0237019

Pichardo, A., Oliver, J., Harrison, C., Maulder, P., & Lloyd, R. (2018). Integrating models of long-term athletic development to maximize the physical development of youth. *International Journal of Sports Science & Coaching*, *13*, 174795411878550. doi:10.1177/1747954118785503

Pozuelo-Carrascosa, D. P., García-Hermoso, A., Álvarez-Bueno, C., Sánchez-López, M., & Martínez-Vizcaino, V. (2018). Effectiveness of school-based physical activity programmes on cardiorespiratory fitness in children: a meta-analysis of randomised controlled trials. *Br J Sports Med*, *52*(19), 1234-1240. doi:10.1136/bjsports-2017-097600

Quennerstedt, M. (2008). Exploring the relation between physical activity and health—a salutogenic approach to physical education. *Sport, Education and Society*, *13*(3), 267–283. <https://doi.org/10.1080/13573320802200594>

Quennerstedt, M. (2019). Healthying physical education - On the possibility of learning health. *Physical Education and Sport Pedagogy*, *24*(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1539705>

Raghuveer, G., Hartz, J., Lubans, D., Takken, T., Wiltz, J., Mietus-Snyder, M., . . . Edwards, N. (2020). Cardiorespiratory Fitness in Youth: An Important Marker of Health: A Scientific Statement From the American Heart Association. *Circulation*, *142*. doi:10.1161/CIR.0000000000000866

Ruiz, J., Castro-Piñero, J., Artero, E., Ortega, F., Sjostrom, M., Suni, J., & Castillo, M. (2009). Predictive Validity of Health-Related Fitness in Youth: A Systematic Review. *British Journal of Sports Medicine*, *43*, 909-923. doi:10.1136/bjism.2008.056499

Santana, C., Azevedo, L., Cattuzzo, M. T., Hill, J., Andrade, L., & Prado, W. (2016). Physical fitness and academic performance in youth: A systematic review. *Scandinavian Journal of Medicine & Science in Sports*, *27*. doi:10.1111/sms.12773

Sheppard, J. M., & Triplett, N. T. (2016). Program design for resistance training. *Essentials of strength training and conditioning*, 439-70.

Smith, J., Eather, N., Morgan, P., Plotnikoff, R., Faigenbaum, A., & Lubans, D. (2014). The Health Benefits of Muscular Fitness for Children and Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Sports Medicine*, *44*, 1209-1223. doi:10.1007/s40279-014-0196-4

Vega, D. M., Merino-Marban, R., Redondo-Martín, F. J., & Viciano, J. (2017). Effect of a one-session-per-week physical education-based stretching program on hamstring extensibility in schoolchildren. *Kinesiology*, *49*(1), 101-108.

Vicente-Rodríguez, G., Urzanqui, A., Mesana, M., Ortega, F., Ruiz, J., Ezquerra, J., . . . Moreno, L. (2008). Physical fitness effect on bone mass is mediated by the independent association between lean mass and bone mass through adolescence: A cross-sectional study. *Journal of bone and mineral metabolism*, *26*, 288-294. doi:10.1007/s00774-007-0818-0

Vieira, D., Cunha, F., Silva, A., & Batista, P. (2023). Can Dynamic Breaks improve the intensity of Physical Education classes? A teaching experience of a pre-service teacher as a practitioner researcher. *Retos*, *50*, 1147-1154. doi:10.47197/retos.v50.97659



5

Perspetivas e orientações para o ensino dos Jogos de Invasão



5.1

Transformar os jogos de invasão em matéria de inclusão e justiça social

Amândio Graça | Paula Batista | Luísa Estriga

INTRODUÇÃO

O ensino tradicional dos jogos de invasão (ex.: andebol, basquetebol e futebol), em termos de planeamento das aulas e das unidades ensino de instrução e feedback, de avaliação diagnóstica e sumativa, está muito centrado no ensino das técnicas descontextualizadas. Há uma crença muito difícil de ultrapassar, em muitos professores ao longo da sua formação e da sua prática, a crença de que, sem domínio da técnica, os alunos não serão capazes de jogar. Motivo por que se considera que a técnica deve ser aprendida sempre antes e em exercitação fora da prática do jogo. Esta abordagem tradicional do ensino dos jogos, muito enquadrada no currículo das multiatividades e concentrada na direção do professor, tem sido criticada pela sua improdutividade para a aprendizagem do jogo. Assim é pela falta de significado e interesse para os alunos e pelas consequências nefastas de exclusão, relacionamento inconciliável e falta de confiança que despontam, quando se solicita a aplicação das técnicas isoladas no tempo de aula dedicado ao jogo em equipa (Ennis et al., 1997; Kirk, 2010; Rovegno, 1995).

Paralelamente, o valor educativo dos jogos desportivos tem sido posto em causa pelos problemas de inclusão derivados da desigualdade de acesso e participação dos alunos no jogo.

Normalmente, os alunos mais privilegiados e que mais beneficiam do ensino dos jogos são os mais capazes, os mais hábeis, tendencialmente mais competitivos, muitas vezes mais egocêntricos, mais agressivos, mais dominadores e que, por isso, se assumem como donos do jogo. Em contrapartida, raparigas, alunos de baixo nível de habilidade, de estatuto social desfavorecido, ou com alguns tipos de deficiência acumulam razões de queixa, de descrédito, de receio e desânimo relativamente às possibilidades e às consequências oriundas dos jogos desportivos nas aulas de Educação Física (EF).

Neste quadro, nos pontos subsequentes, discutir-se-ão possibilidades e desafios de tratar os jogos de invasão como uma matéria inclusiva, de forma a permitir o acesso, participação e capacitação de todos os alunos.

Modelos estratégico-táticos de ensino dos jogos desportivos

Desde os anos 80 do século passado e em sucessivas décadas, tem sido feito um grande investimento em diferentes países e regiões do mundo para tentar ultrapassar os entraves ao ensino dos jogos desportivos, contrapondo ao tradicional e inconsequente ensino das técnicas descontextualizadas modelos de ensino centrados em formas de jogo adaptadas ao nível dos alunos, dando ênfase aos aspetos estratégico-táticos para resolução dos problemas do jogo. Na raiz deste investimento na mudança do ensino dos jogos desportivos emergiu, em Inglaterra, e espalhou-se internacionalmente o modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU – de *Teaching Games for Understanding*) (Bunker & Thorpe, 1982; Bunker & Thorpe, 1986; Griffin & Butler, 2005; Kirk & MacPhail, 2002; Thorpe, Bunker & Almond, 1984). Os fundadores do TGfU, Thorpe, Bunker e Almond (1984), demarcaram quatro princípios fundamentais, interligados entre si, que norteiam o tratamento didático e o rumo da pedagogia na aplicação do modelo TGfU na escola: a amostragem de jogos; a modificação por representação; a modificação por exagero; e a complexidade tática.

1. **O princípio da amostragem** incide na seleção cuidadosa da diversidade de jogos, considerando o interesse e as possibilidades de inclusão no currículo, ajustada às particularidades de todos os alunos de cada turma; também tem em conta a exemplaridade, a representatividade, ou o encadeamento entre si dos vários tipos e formas de jogo. A escolha e a sucessão dos jogos deverão ser baseadas na avaliação das opções de adequação do seu nível de complexidade à diversidade das capacidades e potencialidades dos alunos.
2. **As modificações por representação** (sucessivas formas básicas relacionadas com um jogo de referência, por exemplo o basquetebol).
3. **As modificações por exagero** (formas parciais de jogo e tarefas com oposição simplificada baseadas no jogo) configuram a adaptação pedagógica da complexidade tática para facilitar a perceção e tomada de decisão; mais tempo e mais espaço para ler o jogo, comunicar com os colegas e ajustar os movimentos em função dos objetivos do jogo e das vias para os atingir.
4. **O princípio da complexidade tática** contempla o grau de dificuldade, as exigências e as possibilidades de transferência positiva de aprendizagem entre várias formas de um mesmo jogo, entre jogos do mesmo tipo, ou entre jogos de diferentes tipos, explorando os problemas estratégicos e táticos semelhantes.

A conjugação destas modificações procura contribuir para uma maior frequência de situações concretas de oposição, em que os alunos se podem envolver ativamente, para tentar perceber e encontrar soluções táticas produtivas e, assim, resolver os problemas colocados pelas situações de jogo em que estão envolvidos.

As ideias do TGfU foram adaptadas ao contexto dos Estados Unidos da América por meio do *Tactical Games Approach* (TGA) (Griffin, Mitchell & Oslin, 1997; Mitchell, Oslin & Griffin, 2003, 2006; Mitchell, Oslin & Griffin, 2020); ao contexto de Singapura com o *Games Concept Approach* (Rossi et al., 2007; Tan et al., 2002); ao contexto da Austrália pelo *Game Sense* (Light, 2013; Light & Curry, 2021). Em complementaridade com o *Game Sense*, na Austrália, ganhou relevo também o *Play-Practice* (Lauder, 2001), um modelo pragmático que pretende otimizar a ligação da exercitação com a prática do jogo, manipulando a complexidade dos contextos de prática, em função da melhoria da capacidade ou habilidade de desempenho (*skilled performance*) (Lauder & Piltz, 2013; Piltz, 2015).

Convém sublinhar que habilidade (skill) não se reduz à competência de execução técnica, incorpora prioritariamente a contextualização da dimensão estratégico-tática e requer a sua interligação e alinhamento com outras componentes críticas de ordem física, psicológica, moral e social.

Com a criação do *Tactical-Decision Learning Model* (TDLM), Gréhaigne e Godbout (1995) procuraram avizinhar, ao TGfU, as ideias de renovação do ensino dos jogos fomentadas em França e no Quebec, dando ênfase à aprendizagem da regulação das decisões táticas a partir de uma perspetiva cognitivista e construtivista. O TDLM permanece ativo e em busca de desenvolvimento da aprendizagem dos alunos (Gréhaigne, 2014; Gréhaigne & Godbout, 1998; Gréhaigne, Wallian & Godbout, 2005; Gréhaigne et al., 2021).

As propostas de renovação alemãs para o ensino dos jogos têm, como principal referência, a *Ballschule* (Escola da Bola) (Kröger & Roth, 1999; Kröger & Roth, 2002), um modelo centrado no jogar/brincar com bola desde a mais tenra idade, impulsionado pela aprendizagem implícita de carácter lúdico e conjugado pelos propósitos de desenvolvimento nos domínios coordenativo, tático e técnico. Paralelamente, incorpora o desafio à inteligência e criatividade na tomada de decisão tática e na aquisição das habilidades motoras básicas e técnicas desportivas (Roth et al., 2002).

Assumindo uma perspetiva ecológica ligada à teoria dos sistemas dinâmicos, a *Pedagogia Não-Linear* (Chow et al., 2021; Chow et al., 2015; Chow et al., 2007; Davids, Chow & Shuttleworth, 2005) define-se como uma abordagem centrada na manipulação de constrangimentos relacionados com o aluno, a tarefa e o envolvimento (*Constraints-Led-Approach*), com vista à promoção da emergência de comportamentos inovadores e adaptados à melhoria do desempenho no jogo. O fundamental é estimular os alunos a resolverem problemas inerentes a tarefas situacionalmente desafiadoras para tirarem partido delas e melhorarem a sua eficiência, eficácia e adaptação aos desafios do jogo.

O desafio para o professor não é apenas entender como manipular os constrangimentos, mas identificar os principais constrangimentos individuais que podem ser apresentadas aos alunos para incentivar a aprendizagem. Do ponto de vista pedagógico, a abordagem da *Pedagogia Não-Linear* capacita os alunos a tornarem-se aprendizes ativos, e a manipulação dos constrangimentos

nas aulas de Educação Física incentiva os alunos a envolverem-se na autodescoberta que lhes pode proporcionar maior prazer e motivação (Davids ,Chow & Shuttleworth, 2005, pp. 28-29).¹

Os modelos estratégico-táticos de ensino dos jogos, para poderem contribuir para uma EF inclusiva, não devem focar os seus objetivos de aprendizagem apenas na hegemonia técnico-tática dos melhores jogadores. Devem, principalmente, atender à diversidade, ao entendimento, à comunicação e cooperação e ao relacionamento social entre os alunos no jogo e nas outras tarefas da aula. Para tal, será necessário desmontar a via hegemónica da figura da pirâmide, como organizadora de um edifício unitário da prática desportiva tendencialmente seletiva, meritocrática, que dá vantagem aos melhores, aos mais fortes, aos mais capazes. À figura da pirâmide hegemónica devemos contrapor a figura da bola redonda, guiada por um eixo “globalmente girador” da diversidade e participação plena no jogo de equipa, de prática assumidamente inclusiva. “A superação, o desafio, o rendimento, a própria competição não são de todo alienados do sentido desta prática [inclusiva], mas procuram-se mais recortados ao tamanho das possibilidades de cada um, ao aconchego das avaliações subjetivas e significados pessoais”(Graça, 2004, p. 98).

Modelos focados nos domínios pessoal e social alinhados com o ensino dos jogos desportivos

Ensinar a trabalhar em equipa é o objetivo primordial para garantir a inclusividade dos jogos desportivos. Assim sendo, não se deve restringir a nossa atenção à aprendizagem individual de cada aluno, deve-se atender às dinâmicas de grupo, aos processos de comunicação, interação e relacionamento social e organização coletiva.

Nesse sentido, há que pensar e cuidar do contexto social, dos ambientes fomentadores do respeito mútuo, da entreaajuda e reciprocidade entre a diversidade de alunos, da integração de cada um nas ações de jogo alcançáveis, da responsabilização e correção da aprendizagem do jogo como criação conjunta.

¹Tradução dos autores de: “The challenge for the teacher is not just to understand how to manipulate constraints, but to identify the key individual constraints that can be presented to students to encourage learning. From a pedagogical perspective, the nonlinear pedagogical approach empowers the learners to become active learners and the manipulation of constraints within Physical Education lessons encourages learners to engage in self-discovery that could lead to greater enjoyment and motivation”.

Ensinar a jogar em equipa tem sido muito esquecido. Os alunos não são suficientemente ensinados a trabalhar em grupo, muito menos a jogar em equipa; e os professores parecem não ter grande preparação ou preocupação em fomentar e organizar o trabalho de grupo e cuidar estrategicamente do contexto social da aula, do tamanho e composição dos grupos, do ajustamento das tarefas de aprendizagem, do apoio à interação entre os alunos (Blatchford et al., 2003). A orientação para interação da diversidade de alunos continua pouco sustentada. Nas aulas de EF, em Inglaterra, há predominância de separação de turmas por género e, mesmo nas escolas que adotam turmas mistas, as matérias e as atividades, principalmente os jogos desportivos, são maioritariamente diferenciadas e tratadas separadamente por género (Wilkinson & Penney, 2023).

O ensino dos jogos carece de tratamento pedagógico e didático, de modificação dos ingredientes e da interação do currículo, da pedagogia e da avaliação, o que implica um investimento não apenas nos requisitos físicos e motores, nem tão só nos requisitos cognitivos estratégicos e táticos, mas igualmente requisitos afetivos, sociais e de organização coletiva; requisitos de compreensão, respeito e inclusão da diversidade dos alunos.

Tem havido um crescimento da vontade de dar prioridade aos objetivos de natureza social e emocional na EF e de preparar os professores para acreditarem, assumirem e procurarem impulsionar a concretização desses objetivos sociais e emocionais (Baek et al., 2024; Dyson, Howley & Wright, 2020). Há modelos que privilegiam os objetivos de natureza social e emocional no ensino dos jogos desportivos na EF, tais como o Modelo de Aprendizagem Cooperativa (Dyson & Casey, 2012), o Modelo de Ensino para a Responsabilidade Pessoal e Social (*Teaching Personal and Social Responsibility* – TPSR) (Hellison, 1996; Hellison, 2010; Hellison & Martinek, 2006) e, menos restritamente, o Modelo de Educação Desportiva (MED) (Siedentop, 1987, 1994, 1996; Siedentop, Hastie & Mars, 2004).

O modelo TPSR (Hellison & Walsh, 2002) preconiza colocar, em primeiro plano, o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social no processo de ensino-aprendizagem e, em consequência, transferir as competências de vida e os valores advindos dessa experiência para todas as áreas da vida. Este modelo remonta aos anos 70 do século passado, tendo sido implementado numa escola situada numa zona de baixo nível socioeconómico e cultural, nos Estados Unidos da América. O modelo investiu especialmente em crianças e jovens socialmente desfavorecidos, com problemas de relacionamento social, com risco de adoção de hábitos e comportamentos desviantes e de delinquência juvenil. O TPSR advoga a transformação pessoal e social não por uma via de transmissão reprodutiva, mas por uma via de experiência pessoal e social e autorreflexão:

O ensino de competências para a vida abrange as dimensões emocionais e sociais para se ser uma pessoa completa. Por esta e muitas outras razões, ensinar competências para a vida às crianças, apesar das dificuldades, faz sentido. Ajudar os alunos a assumirem responsabilidade pessoal e social significa partilhar o poder com eles e transferir gradualmente a tomada de decisões para eles. A TPSR não significa entrar na cabeça das crianças, mas, sim, colocá-las dentro das suas próprias cabeças (Hellison, 2010, p. 13).²

A ideia básica do modelo é a de ajudar as crianças e jovens a assumir mais responsabilidade pelo seu desenvolvimento e bem-estar e de contribuir para o bem-estar dos outros. O modelo guia-se por níveis de complexidade crescente de responsabilidade pessoal e social, que são estipulados como objetivos de ensino e aprendizagem. Embora possam ser definidos como patamares separados, será mais conveniente olhá-los como interdependentes, como focos de atenção, de reflexão e de autorregulação prioritários, em função do nível de desenvolvimento da responsabilidade e dos problemas emergentes dos desafios mais ou menos complexos dos contextos de prática.

Para ajudar os alunos a discernir e a concentrar-se nas responsabilidades que devem assumir, são sugeridos cinco objetivos ou níveis, juntamente com a ressalva de os ajustar, conforme necessário: (1) autocontrolo e respeito pelos direitos e sentimentos dos outros; (2) participação, esforço, automotivação; (3) auto-direção; (4) ajuda aos outros e liderança; e (5) transferência para fora do ginásio.

Destes princípios emergem cinco temas para a prática diária: desenvolver uma primeira relação respeitosa entre alunos (pelos outros), integrar a responsabilidade com a atividade física, capacitar gradualmente os alunos, promover a autorreflexão em grupo e ensinar para transferência fora do ginásio (Hellison & Martinek, 2006, p. 616).³

O Modelo de Aprendizagem Cooperativa, como o próprio nome indica, incide no trabalho de grupo, no trabalho em equipa, que se rege por um conjunto de princípios que têm de ser apropriados por todos e cada um dos alunos (Johnson & Johnson, 1999). Todos e cada um fazem parte da equipa e devem estabelecer, entre

²Tradução dos autores de: *“Teaching life skills addresses the emotional and social dimensions of being a whole person. For this reason and many others, teaching kids life skills, despite the difficulties, makes sense. And helping students take personal and social responsibility means sharing power with students and gradually shifting decision making to them. TPSR does not mean getting inside kids' heads but getting them inside their own heads”.*

³Tradução dos autores de: *“To help students focus on what to take responsibility to for five goals or levels are suggested, along with the caveat to adjust these as necessary:(1) Self-control and respect for others' rights and feelings; (2) participation, effort self-motivation (3) self-direction (4) helping others and leadership; and (5) transfer outside the gym.Five themes characterise daily practice: Develop a respectful kids first relationship with students, integrate responsibility with physical activity, gradually empower students, promote group and self-reflection and teach for transfer outside the gym”.*

eles, uma relação de *interdependência positiva* – ninguém deve conseguir atingir os objetivos da equipa sozinho, ninguém fica dispensado de dar o seu contributo aos colegas e à equipa; não se favorece a ideia do cada um por si, pois o desempenho de cada um interessa a todos; há uma *responsabilização individual*, cada um responsabiliza-se pelas suas ações e por respeitar, apoiar e incentivar os colegas; a equipa não é apenas a soma das partes, esse acréscimo resulta de uma *interação face-a-face profícua*, alicerçada na reciprocidade entre pares e pequenos grupos, na entreaajuda, na partilha e encorajamento mútuos; é necessário aprender a usar e fomentar *competências sociais*, de comunicar sincera e convenientemente, de assumir e gerar confiança, empatia e simpatia, de gerir conflitos, de exercer e aceitar liderança democrática; e para que tudo isto seja viável e cada vez mais sustentável é indispensável aprender a cuidar do *processamento do grupo*, refletir e avaliar os problemas de funcionamento da equipa, detetar os fatores de perturbação e encontrar soluções para assegurar o funcionamento do grupo, da equipa com base na confiança mútua e o espírito de equipa.

É conveniente assegurar que as crianças sejam capazes de aprender a trabalhar em equipa, de se apoiarem mutuamente, de concertarem pontos de vista divergentes, de estabelecerem e manterem uma base intersubjetiva de reciprocidade, de partilha e construção de algo em comum, de ultrapassarem divergências e de resolverem conflitos. Não é conveniente acreditar que tudo isto possa emergir espontaneamente e muito menos que isto seja fruto de comando unilateral dos professores, ou de alunos especificamente “comandados” por professores. É preciso procurar, ajudar a cultivar, a apreciar e a crescer com trabalho mútuo, sensibilidade, altruísmo e convicção.

Nos jogos desportivos, muitas das contrariedades imputadas às relações competitivas são mais advindas das lacunas do trabalho em equipa. Este tipo de lacunas, mais suscetíveis nos jogos de competição, também pode ocorrer nas atividades típicas de cooperação sem vínculo competitivo. Elas são igualmente passíveis de gerar relações de dominação, marginalização, isolamento, alheamento e abandono (Brock, Rovegno & Oliver, 2009; Cohen et al., 1999; Duek, 2000). Como elucidam Cohen et al. (1999): “Paradoxalmente, na aprendizagem cooperativa concebida para promover a equidade, a menos que o professor intervenha para igualar as taxas de participação, “os ricos ficam mais ricos” e o fosso no desempenho académico aumenta (p. 84).⁴

⁴Tradução dos autores de: “Paradoxically, in cooperative learning designed to promote equity, unless the teacher intervenes to equalize rates of participation, ‘the rich get richer,’ and the gap in academic achievement widens”.

O MED (Siedentop, 1994, 1996; Siedentop, Hastie & Mars, 2004) surge como alternativa à letargia e superficialidade do currículo das multiatividades, das técnicas desportivas descontextualizadas e do jogo regido pelo egocentrismo e discriminação hegemónica. Esta alternativa visa criar um contexto desportivo autêntico, assumido e vivenciado pelos alunos num crescendo de autonomia e de desenvolvimento de uma cultura de desporto para todos. O MED aposta na formação de cidadãos desportivamente cultos (desportivamente letrados; desportivamente entusiastas e desportivamente competentes), recorrendo à conjugação dos domínios cognitivo, socioafetivo e motor. A criação de um ambiente desportivo autêntico no contexto da aula de EF provém de uma reconstrução das unidades didáticas e das aulas da disciplina, configurando-as num ambiente desportivamente institucionalizado, regulado por formas de organização, funções e papéis, alicerçados nos seguintes preceitos: constituição de épocas desportivas, formação de clubes e afiliação no seu clube, desenho do calendário competitivo, registo de resultados, classificações e acontecimentos regulamentar ou eticamente penalizáveis ou premiáveis e promoção da festividade e de eventos culminantes. Em complementaridade com as práticas de jogador, o exercício bem assumido das funções de apoio e coordenação dos jogos e dos treinos (treinadores, árbitros, dirigentes, auxiliares, observadores, avaliadores, comentadores, entre outros papéis enriquecedores da vivência desportiva) são capazes de contribuir significativa e entusiasticamente para o aprofundamento e vinculação a uma cultura desportiva bem fundada. O MED confere uma importância central ao *fair play*, à ética desportiva dos alunos em todas as funções da prática desportiva, incluindo o respeito pelas regras, pelas pessoas, pelo espírito desportivo e pela implicação no trabalho em equipa. O *fair play* pode ser usado como um elemento de avaliação influenciador do resultado da competição, em paralelo com os pontos ou golos marcados.

O MED dá ênfase aos objetivos dos domínios pessoal e social, apoia a diversidade na constituição de grupos duradouros e apela a que todos os alunos aprendam, se empenhem e se sintam bem dentro do grupo. A época desportiva começa com atividades de aprendizagem, exercitação e prática da modalidade, dirigida pelo professor, e passa progressivamente para o trabalho de grupo autónomo de carácter cooperativo, ou dirigido por alunos treinadores com apoio extra dos professores, que exercem funções de apoio ao funcionamento do treino da modalidade dentro do grupo (clube ou equipa) e à coordenação geral da competição entre grupos.

O MED assume uma lógica educacional reportada à valorização da prática desportiva de competição formalizada e festejada. Quanto mais atenção e interesse se der ao resultado, mais ele orienta e condiciona o posicionamento e a atitude de cada jogador e das equipas, relativamente às prioridades a dar ao jogo (entre marcar e não deixar marcar pontos ou golo) e à interação entre os jogadores, em função da vontade e da possibilidade de evolução do resultado no decorrer do jogo.

Em face deste cenário, os resultados desportivos ganham um destaque que tende a condicionar a autoconfiança de cada um e a confiança nos colegas de equipa. Havendo pressão do resultado, o trabalho em equipa fica estrangido com a diversidade de género, níveis de habilidade e demais estatutos geradores de desconfiança e desconexão entre pares. Como sublinham Brock, Rovegno e Oliver (2009, p. 356): “é importante compreender o papel que o estatuto desempenha no trabalho de grupo, reconhecer os seus impactos negativos e saber como evitar estes problemas quando os alunos estão a trabalhar em grupo”.⁵ Quanto mais o resultado é enaltecido, maior é a tensão na disputa, mais peso de hegemonia assumem os jogadores de mais elevado estatuto e menor participação têm os jogadores de estatuto mais baixo (Hollett et al., 2022). Para manter a primazia da competição e assegurar a participação de alunos de diferentes níveis e estatutos, há quem, no MED, sustente a perspetiva integrativa de inclusão, optando por quadros de competições separados, em função dos níveis ou estatutos dos jogadores, reduzindo tanto quanto possível a diversidade dentro de cada equipa para diminuir a perturbação do acesso e participação de todos os jogadores (Hastie et al., 2023; Hastie, Ward & Brock, 2017). Também se podem introduzir regras de jogo adicionais que ajustem a obtenção de resultados, conjugando a marcação de pontos ou golos com a concretização assumidamente partilhada do jogo em equipa.

Uma alternativa à competição formal e institucionalizada do MED é apostar num cunho de competição mais informal, mais recreativa, mais livre na constituição das equipas de jogo para jogo, assegurando, na sua composição, a heterogeneidade interna de cada equipa e o equilíbrio entre equipas na comparabilidade externa na sua capacidade de jogar em termos de ataque, de defesa e de possibilidade de relacionamento dentro da equipa. A ideia de lúdico, no seu sentido estritamente agonístico, comporta o prazer do desafio e da procura da superação da resolução dos problemas no decurso do jogo. Se queremos que todos tenham acesso ao lúdico, teremos de privilegiar a inclusão no jogo em equipa. Todos em conjunto e cada um individualmente devem sentir e contribuir para o prazer da superação

⁵Tradução dos autores de: “it is important to understand the role status plays during group work, how to recognize the negative impacts of status, and how to prevent these problems when students are working in groups”.

dos desafios da competição e da inclusão no jogo. Convém ter presente que a relação entre competição e resultado pode ir do oito para o oitenta ou do oitenta para o oito. Pode haver jogo sem dar qualquer ênfase ao resultado, como é o caso do jogo no treino das equipas, como é a adoção da ideia de jogo “oficina” na escola, o jogo assumido como atelier de aprendizagem, em que o resultado não é contabilizado e o foco do jogo passa a ser mais ditado pelas instâncias circunstanciais de cada momento e liberto da pressão do resultado. Pode haver um jogo recreativo em que o resultado importa, mas fica bem longe de ser o mais importante, ou a única coisa que importa.

Conjugação de modelos e abordagens a favor da aprendizagem situada e inclusiva dos jogos desportivos

Além de um esforço para desenvolver e refinar as proposições dos modelos estratégico-táticos, dos modelos sociais e emocionais e do MED, a investigação tem vindo a ensaiar modelos híbridos, explorando as potencialidades de vários modelos, ou atendendo às especificidades culturais e sociais de diferentes países. Advogando uma perspectiva dialógica de inclusão, Ennis e colaboradores (Azzarito & Ennis, 2003; Ennis, 1999; Ennis et al., 1999) desenvolveram um projeto curricular, “o desporto para a paz”, concebido para zonas urbanas problemáticas sob o ponto de vista social. Este projeto pretende alargar o quadro de referência do MED, dando realce à resolução de conflitos dentro do grupo, por intermédio da negociação, da conciliação, da mediação, da arbitragem e da análise dos factos. Sumariando a evidência encontrada num estudo empírico, Ennis et al. (1999) referem que o desporto para a paz promove de forma efetiva a partilha de responsabilidade pela aprendizagem, a confiança, o respeito, e cria um sentimento de família. Tanto as raparigas como os rapazes de baixo ou elevado nível de habilidade sentem-se bem-sucedidos e respondem positivamente, criando, na turma, uma comunidade mais orientada para a participação e o empenhamento.

Hastie e Buchanan (2000) combinaram o MED com o modelo TPSR. O propósito dessa combinação era reforçar o elemento de competência como jogador, com uma atenção mais cuidada nas componentes de responsabilidade social e “empoderamento” (*empowerment*) pessoal.

A tendência para ensaiar modelos híbridos estende-se à possibilidade de conjugação do MED com o TGfU. Aliás, é inegável que o MED arrega, desde a sua origem, preocupações fulcrais do TGfU, nomeadamente: a valorização do contexto de jogo e da motivação intrínseca; a preferência por formas modificadas de jogo adequadas à capacidade de jogo dos alunos; a subordinação do ensino das habilidades

técnicas às necessidades táticas do jogo. Mas os modelos distinguem-se, como é óbvio, em muitos e importantes aspetos. A descoberta guiada é um ingrediente crítico do TGfU, mas não ganha preponderância relativamente aos estilos de ensino adotados no MED. Por sua vez, o TGfU não evidencia preocupações com outros papéis desportivos além do de jogador, não dá realce aos ingredientes de formalização e institucionalização da competição e do ambiente de prática; concentra-se mais nos aspetos cognitivos, perceptivos, decisoriais e motores das ações de jogo.

Dyson, Griffin e Hastie (2004) fornecem argumentos a favor da intersecção dos MED, TGfU e aprendizagem cooperativa, sob o signo da perspectiva da aprendizagem situada:

Em primeiro lugar, os pressupostos e as estruturas organizacionais do SE [modelo de educação desportiva], TG [TGfU] e CL [aprendizagem cooperativa] proporcionam um currículo de aprendizagem centrado no aluno, por oposição a um currículo de ensino centrado no professor. Um currículo de aprendizagem centrado no aluno coloca os alunos no papel de aprendiz ativo, no qual trabalham em conjunto e se ajudam mutuamente no processo de aprendizagem. Em segundo lugar, o professor passa de diretor (ou seja, transmissor) a facilitador das atividades de aprendizagem. Em terceiro lugar, as atividades de aprendizagem promovem resultados de aprendizagem social, física e cognitiva, pelo que têm o potencial de proporcionar, aos alunos, uma educação holística. Por último, SE, TG e CL enfatizam a aprendizagem ativa socialmente situada, o que envolve a tomada de decisões, interações sociais e compreensão cognitiva de várias atividades físicas (p.238).⁶

Hastie e Curtner-Smith (2006) estudaram uma experiência de ensino que combinou a estrutura organizativa do MED (épocas desportivas, competição formal e papéis dos alunos) com o ensino das habilidades e das táticas com base nos estilos de ensino de resolução de problemas e descoberta guiada preconizadas pelo TGfU. Os resultados apontaram para a viabilidade da combinação dos modelos, mas esta exige, da parte do professor, um elevado conhecimento pedagógico do conteúdo e grande experiência de organização e de gestão da aula, de modo a coordenar e apoiar produtivamente a atividade de aprendizagem dos alunos.

⁶Tradução dos autores de: "First, the assumptions and organizational structures of SE [modelo de educação desportiva], TG [TGfU], and CL [aprendizagem cooperativa] provide a student-centered learning curriculum as opposed to a teacher-centered teaching curriculum. A student-center learning curriculum puts students in the role of active learner in which students work together and help each other in the process of learning. Second, the teacher shifts from director (i.e., transmitter) to the facilitator of learning activities. Third, learning activities promote social, physical, and cognitive learning outcomes thus have the potential to provide students with a holistic education. Finally, SE, TG, and CL emphasize active learning that is socially situated, which involves decision making, social interactions, and cognitive understanding of various physical activities".

O Modelo de competência nos jogos de invasão

O modelo de competência nos jogos de invasão (MCJI) (Graça et al., 2019; Graça et al., 2006; Mertens & Musch, 1990; Musch & Mertens, 1991; Musch et al., 2002) resulta de uma construção híbrida dos modelos de Educação Desportiva e TGfU. Em comum com o TGfU, o MCJI sublinha a escolha de formas modificadas de jogo, em conformidade com a capacidade de jogo dos alunos; o confronto com problemas reais de jogo em ambientes de jogo; a introdução do ensino das habilidades do jogo ditada pela sua relevância para a forma de jogo adotada e subordinada à compreensão do seu uso tático no jogo e à tomada de decisão. Em comum com o MED, o MCJI salienta a vinculação cultural das formas básicas de jogo aos grandes jogos institucionalizados, preservando a autenticidade dos jogos e o conceito essencial do jogo de referência; valoriza a criação de um contexto desportivo autêntico, o treino, a competição, o *fair play*, o carácter festivo, a equidade e inclusão; inclui a promoção de competências no desempenho de papéis de apoio e coordenação no treino e na competição, nomeadamente os papéis de árbitro e de treinador.

No que diz respeito ao desenvolvimento dos conteúdos, o MCJI revê-se em ideias-chave da perspectiva holística (*wholetheme perspective*) de Iran-Nejad (1994), a qual defende que as pessoas tendem a perceber os objetos ou os acontecimentos de uma maneira holística em contextos autênticos. “Por conseguinte, sempre que introduzirem um domínio [do conhecimento], os professores devem começar por um tema de lançamento do domínio. Este tema ajuda os alunos a compreender a totalidade do conhecimento e o contexto para a integração de conceitos e factos no tema”(Chen, Rovegno & Iran-Nejad, 2002, p. 405).⁷

No caso do MCJI, as **formas básicas de jogo** (ex., 3x3 no basquetebol) funcionam como temas holísticos, são tomadas como oficinas principais, pontos de partida e sucessivamente retomadas; servem para delimitar o espaço dos problemas, contextualizar os objetivos de aprendizagem, condicionar os esforços de exploração e busca de soluções para os problemas colocados pelo ataque e pela defesa; permitem integrar a ação individual no desenvolvimento da dinâmica complexa de cooperação-oposição.

O professor desempenha, neste contexto, um papel fundamental de diagnóstico das dificuldades dos alunos, de concentração dos alunos nos objetivos de aprendizagem e de apoio ativo aos esforços de aprendizagem dos alunos. A máxima “aprende-se a jogar jogando” é aqui sustentada com as seguintes ressalvas:

⁷Tradução dos autores de: “Therefore, whenever introducing a domain, teachers should begin with a domain launching theme. Such a theme helps students understand the wholeness of the knowledge and the context for the integration of concepts and facts into the theme”.

1. aprender a jogar no contexto de uma forma de jogo mais simples que o jogo formal;
2. aprender jogando, mas beneficiando de um apoio ativo do professor e não somente da exploração livre do jogo;
3. aprender a jogar apenas jogar não basta, porque o jogo não dispensa a exercitação, pelo que também se aprende a jogar exercitando as estruturas parciais e as habilidades do jogo compreensivelmente associadas ao jogo pelos próprios alunos.

As **estruturas parciais de jogo** (finalizar/impedir finalização; criar oportunidades de finalização/impedir a criação de oportunidades de finalização; organizar o ataque/contrariar a organização do ataque) (ver Quadro 1) constituem-se como organizadores temáticos que orientam o processo de diferenciação dentro do domínio temático global que é o jogo. As formas parciais de jogo, como oficinas complementares, podem ser, cada uma a seu tempo, enfatizadas em situações menos complexas que a situação de jogo, mas que conservam o objetivo de jogo e os elementos da relação de cooperação e oposição. Concretizando, uma forma parcial de jogo para a estrutura finalização/impedir finalização será desenhada de modo a proporcionar e a fazer perceber e aproveitar muitas tentativas de finalização e de oposição à finalização, estando facilitadas a criação de oportunidades e a organização do ataque (por ex., uma forma jogada com superioridade numérica do ataque).

Quadro 1– Estrutura dos jogos de invasão

Estrutura Global		
Estruturas Parciais	Ações de ataque	Ações de defesa
F/NF	Finalizar (F)	Impedir a finalização (NF)
O/NO	Criar oportunidades de finalização (O)	Impedir oportunidades de finalização (NO)
OA/NOA	Organizar o ataque (OA)	Impedir a organização do ataque (NOA)

Além das formas básicas e formas parciais de jogo, são introduzidas formas de exercitação mais simples, as **tarefas baseadas no jogo**, com o propósito de reforçar os requisitos de execução das habilidades. Não obstante, estas tarefas devem ser implementadas em direta subordinação a necessidades objetivas evidenciadas pelos alunos nas atividades mais complexas e cuja configuração toma por referência o seu uso no jogo, ainda que os aspetos decisoriais (o que fazer,

quando fazer) possam estar muito facilitados, ou mesmo predeterminados (por ex., no basquetebol, uma tarefa para exercitar o lançamento na passada após drible). Kirk e MacPhail (2002) falam em modularizar as habilidades por meio da constituição de unidades (*clusters*) de percepção de sinais, de decisão tática e execução técnica, que são ativadas em conjunto numa dada situação de jogo. Deduz-se, daqui, que um exercício é tanto mais válido quanto melhor contribuir para a construção desses módulos de ação inteligente e criadora e quanto mais ampliar e consolidar as capacidades de percepção, decisão e execução.

O MCJI reflete os critérios pedagógicos e didáticos para o desenvolvimento da instrução enunciados por Balan e Davis (1993), proponentes de uma abordagem baseada na análise ecológica das tarefas: (1) proporcionar mais oportunidades a todos os participantes; (2) manter um equilíbrio dinâmico entre pessoa, tarefa e envolvimento; (3) desafiar todos os participantes a obter sucesso. Estes critérios valem para o desenvolvimento da competência como jogador, mas também são extensíveis às funções de apoio e coordenação.

O desenvolvimento da competência como jogador faz apelo à interação dos domínios socioafetivo, cognitivo e motor, visando o desenvolvimento das seguintes capacidades: (1) capacidade de trabalhar em equipa; (2) capacidade de identificar no jogo informação ou sinais relevantes e de tomar as decisões mais adequadas sobre o que fazer e como fazer; (3) capacidade de executar a solução escolhida de um modo eficaz e eficiente.

A interação destas três capacidades pode ser apreciada em situações concretas do jogo. Por exemplo, passar a bola a um companheiro de nível mais baixo de habilidade que se encontra numa posição mais favorável para atacar o alvo requer (1) que o jogador em posse de bola tenha disponibilidade e capacidade para detetar a oportunidade de passe ao colega; (2) que reconheça a vantagem da posição do colega e que esteja disposto a abdicar de outra iniciativa e a confiar nele ou dar-lhe uma oportunidade; (3) que disponha dos requisitos físicos e motores para executar o passe; (4) que a seleção e a execução do passe otimizem a receção e o desenvolvimento da jogada, tendo em consideração as características do receptor, a sua movimentação e o posicionamento e a atuação dos defensores. E por aqui se vê que um passe (*catchable pass*) é sempre muito mais que um gesto técnico ou uma ação tático-técnica do tipo se-então-fazer (*if-then-do*).

Na perspetiva da aprendizagem situada (Kirk, Brooker & Braiuka, 2000; Rovegno, Nevett & Babiarz, 2001), a interpretação que os alunos fazem das situações que lhes são propostas, o seu empenhamento nas tarefas de aprendizagem, o desempenho no jogo e o desenvolvimento da aprendizagem são condicionados

pela interação de fatores que operam em três dimensões: (a) cognitivo-motora-tático-técnica (*perceptual-physical*), que inclui as componentes cognitivas, motoras e físicas da *performance*; (b) interação social, que inclui as competências e disposições de relacionamento no seio da turma, nomeadamente com os colegas de equipa e adversários; e (c) institucional-cultural, que inclui os significados atribuídos pelos alunos ao trabalho escolar e às formas de desporto institucionalizado. O MCJI pretende contemplar, de forma equilibrada, estas três dimensões e as respetivas componentes, procurando conferir maior autenticidade e significado às experiências de aprendizagem e oferecer um contexto mais favorável para o desenvolvimento da competência de jogo.

A competência como jogador estende-se à capacidade de lidar com a situação competitiva, com a pressão colocada pelo adversário, pelos colegas, pelo sancionamento das regras e pelo desenrolar dos acontecimentos do jogo, pondo à prova os mecanismos psicológicos de autocontrolo, os sentimentos de autoeficácia; a atitude moral de autonomia, altruísmo e responsabilidade; assim como a atitude estética de procura do prazer de jogar, de arriscar, de tomar a iniciativa, e de procura de fazer as coisas bem feitas, i.e., com competência e com elegância dos movimentos e das ações de jogo (Gibbons & Bressan, 1991).

O desenvolvimento da competência nas funções de apoio e orientação visa aumentar, nos alunos, a capacidade de organizarem a sua prática de uma forma responsável e autónoma, melhorar as competências de autorregulação da sua aprendizagem, favorecer a compreensão mais profunda e multifacetada do jogo, promover uma implicação afetiva com o jogo autêntico e bem praticado.

Dada a elevada complexidade e exposição pública, o aperfeiçoamento da competência nos papéis de árbitro ou treinador deverá ser pensado em função das possibilidades dos alunos, da sua capacidade de compreensão do jogo e das suas competências sociais. As tarefas devem ser sequenciadas de maneira que os alunos as percebam como significativas, desafiantes, mas não ameaçadoras, enquanto se garantem as condições para elas serem socialmente viáveis, observando o requisito da aceitação dos colegas.

Quer nas funções de jogador quer nas de apoio e coordenação, a formação heterogénea dos grupos requer um investimento na autoconfiança e na reciprocidade, a fim de assegurar a evolução das competências de interação positivas entre os alunos. Nada disto é espontâneo, tudo requer atenção, reflexividade e diálogo por parte do professor e dos alunos.

Há que ultrapassar preconceitos, atitudes discriminatórias, há que aprender a respeitar e confiar, a ser tolerante e ajudar; há que aprender a comunicar a ouvir e atender às necessidades dos outros, a partilhar; há que aprender a respeitar os ritmos, ajustar as ações às possibilidades de cada um. Há que aprender a planear e organizar o trabalho de grupo, há que aprender a trabalhar autonomamente de forma produtiva e responsável. O papel do professor no fomento do trabalho de grupo é decisivo. O professor tem que acreditar no potencial do trabalho de grupo para a aprendizagem, tem que acreditar que os alunos podem aprender uns com os outros e podem aprender a regular a sua atividade mais autonomamente. Tem que trabalhar com os alunos as competências sociais para um bom funcionamento do trabalho de grupo. A orientação e apoio do professor são indispensáveis, mas o professor deve ser capaz de passar poder e espaço de decisão para os alunos, gerindo com cuidado o nível de desafio e risco que lhes propõe (Graça, 2013, p. 97).

Criar, inventar o jogo inclusivo na educação física

Na perspetiva situada da aprendizagem dos jogos desportivos, temos de olhar para os jogos como construção conjunta, obra criativa, poética e lúdica, proveniente da heterogeneidade dos participantes nas particularidades da relação das dimensões percetivo-físico-motora, social-interativa e institucional-cultural com os requisitos e desafios solicitados pelos ingredientes materiais e regulamentares adotados para a adequação dos jogos desportivos propostos.

No seu livro *Playing Fair*, Joy Butler (2016) propõe-nos a adoção da invenção dos jogos desportivos pelos alunos, incluindo os jogos de invasão, como uma estratégia pedagógica fundamental associada à democracia em ação vinculada à justiça social. Na introdução ao referido livro, a autora explica-nos:

A chave para compreender esta visão do mundo é a crença de que a aprendizagem é tanto individual como coletiva (ou relacional). O processo de inventar jogos encoraja os professores e os alunos a concentrarem-se mais no porquê do que no como, e a pensarem e sentirem, para além de fazerem. A sala de aula torna-se mais participativa e democrática à medida que os alunos se tornam mais autónomos e responsáveis (p. XVIII).⁸

⁸Tradução dos autores de: “Key to understanding this worldview is the belief that learning is both individual and collective (or relational). The inventing games process encourages teachers and learners to focus more on the why than the how, and to think and feel, as well as do. The classroom becomes more participatory and democratic as learners become more autonomous and responsible”.

O ensino da democracia em ação é um investimento curricular na ação moral e na cidadania e implica cuidar da diversidade, tratar da inclusão e reconhecer conjuntamente o individual e o relacional no processo de aprendizagem. A invenção dos jogos, aliada à democracia em ação, cresce no trabalho em conjunto, inclusivamente bem vivido e desafiante nos domínios cognitivo, afetivo e motor. Como refere Butler (2016, p. 13):

Quando os alunos trabalham em conjunto para inventar os seus próprios jogos, aprendem formas de cooperar para resolver conflitos, tomar boas decisões e a desenvolver processos de grupo que sejam justos e eficazes. Aprendem a adaptar-se de forma criativa a situações em mudança, de modo a alargar a sua compreensão e capacidade.⁹

Esta orientação curricular de inventar os jogos numa perspetiva de complexidade ecológica pode ser explorada pelo questionamento dos quatro elementos críticos da *Activist approach* [Proposta Ativista]: (1) pedagogia centrada no/a aluno/a; (2) sensibilidade para as questões da corporalidade; (3) educação baseada na investigação centrada na ação; e (4) escutar e responder ao longo do tempo (Oliver et al., 2020; Oliver & Kirk, 2016).¹⁰

A pedagogia centrada nos alunos trabalha para tomar com atenção o olhar, o sentir, o pensar, o perceber, o decidir, o agir e o interagir dos alunos. Importa ativar a voz dos alunos, ouvi-los e ouvirem-se uns aos outros para encontrarem, definirem e modificarem jogos que lhes possam interessar e ativar o seu empenhamento em melhorar o jogo como sua construção e a forma aberta, criativa e adaptada de jogarem entre si.

Cuidar da atenção às questões da corporalidade (*embodiment*) apela a detetar como a diversidade de alunos pensa e sente o seu corpo nos desafios colocados pelo currículo, pelo processo de ensino-aprendizagem, pela avaliação, para que, no que diz respeito ao jogo, à atuação e relacionamento com os colegas no jogo, seja possível encontrar caminhos adequados e criar, em conjunto, um ambiente favorável ao gosto e interesse pela aprendizagem.

A educação baseada na investigação centrada na ação, pensando no caso da ação de inventar e jogar ativamente o jogo, incentiva o professor a investigar recorrentemente a sua ação educativa. O objetivo é ajudar os alunos a compreender o que facilita e o que dificulta a sua participação no jogo e a descobrir formas de desafiar e ultrapassar as barreiras de participação significativa, ativa e colaborativa no jogo.

⁹Tradução dos autores de: “*When students work together to invent their own games, they learn ways to cooperate in order to resolve conflict, make good decisions, and develop group processes that are fair and effective. They learn to adapt creatively to changing situations in order to stretch their understanding and ability*”.

¹⁰Tradução dos autores de: “*Activist Approach: (i) student-centred pedagogy; (ii) attentiveness to issues of embodiment; (iii) and (iv) listening and responding over time*”.

Ouvir e responder ao longo do tempo é um aspeto fundamental, estabelecendo-se reciprocidade, confiança, diálogo franco e aberto entre professor e alunos, bem como entre alunos, analisando-se o que ocorreu no jogo e o que se pode melhorar. O jogo renova-se criando espaço para quem quer jogar melhor e contribui para melhorar o ambiente do jogo.

Em suma, queremos um jogo educativo, um jogo inclusivo, um jogo vivo, polimórfico, desafiador e desafiado por todos, no confronto com a sua raiz lúdica em busca do deleite e da superação para jogar melhor; em busca do bem-estar, da confiança e da confraternização.

O jogo é educativo quando os jogadores quiserem sempre jogar mais e jogar melhor, quando o jogo é um espaço aberto, um desafio sem trajeto predefinido nem desfecho antecipado, quando jogar significar encontrar soluções para os problemas do jogo e não aplicar receitas, quando o jogo é uma oficina onde se colabora para construir e aperfeiçoar o seu modo próprio e apropriado de jogar em equipa (Graça, Batista & Estriga, 2021, p. 165).

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Ainscow, M. (2021). Inclusion and equity in education: Responding to a global challenge. In A. Köpfer, J. J. W. Powell, & R. Zahnd (Eds.), *Handbuch Inklusion international / International Handbook of Inclusive Education* (pp. 75-87). Verlag Barbara Budrich. <https://doi.org/10.3224/84742446>
- All Means All. (2018, 2018-08). *Portugal's New School Inclusion Law: A small country taking big steps in the spirit of "All Means All"*. www.facebook.com/allmeansallaus. Retrieved 07/03/2020 from <http://allmeansall.org.au/portugals-new-school-inclusion-law-small-country-taking-big-steps-spirit-means/>
- Alves, I. (2019). International inspiration and national aspirations: inclusive education in Portugal. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 862-875. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1624846>
- Azzarito, L., & Ennis, C. (2003). A sense of connection: Toward social constructivist physical education. *Sport Education and Society*, 8(2), 179-197. <https://doi.org/10.1080/13573320309255>
- Baek, S., Dyson, B., Howley, D., & Shen, Y. (2024). Promoting an equity-based approach for social and emotional learning in physical education teacher education: international teacher educators' perspectives. *Sport, Education and Society*, 29(1), 74-88. <https://doi.org/10.1080/13573322.2022.2107504>
- Balan, C. M., & Davis, W. E. (1993). Ecological task analysis: An approach to teaching physical education. [Article]. *JOPERD: The Journal of Physical Education Recreation & Dance*, 64(9), 54-61.
- Blatchford, P., Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39(1-2), 153-172. [https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00078-8](https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00078-8)
- Brock, S. J., Rovegno, I., & Oliver, K. L. (2009). The influence of student status on student interactions and experiences during a sport education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14(4), 355-375. <https://doi.org/10.1080/17408980802400494>
- Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.

- Bunker, D., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking Games Teaching* (pp. 7-10). Dept. of Physical Education and Sports Science, University of Technology.
- Butler, J. (2016). *Playing fair*. Human Kinetics. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271715432448>
- Chen, W., Rovegno, I., & Iran-Nejad, A. (2002). Application of a wholetheme perspective to the movement approach for teaching physical education in elementary schools. *Education*, 123(2), 401-415.
- Chow, B. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2021). *Nonlinear Pedagogy in Skill Acquisition: An Introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003247456>
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., & Renshaw, I. (2015). *Nonlinear pedagogy in skill acquisition: An introduction*. Routledge.
- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). *The role of Nonlinear pedagogy in physical education*. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278. <https://doi.org/10.3102/0034654303056>
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A., & Arellano, A. R. (1999). Complex Instruction: Equity in Cooperative Learning Classrooms [Article]. *Theory Into Practice*, 38(2), 80-86. <https://doi.org/10.1080/00405849909543836>
- Davids, K., Chow, J. Y., & Shuttleworth, R. (2005). A Constraints-based framework for nonlinear pedagogy in physical education. *Journal of Physical Education New Zealand*, 38(1), 17-29.
- DeLuca, C. (2013). Toward an Interdisciplinary Framework for Educational Inclusivity. *Canadian Journal of Education*, 36(1), 305-348. <https://www.jstor.org/stable/canajeducrevucan.36.1.305>
- Duek, J. (2000). Whose group is it, anyway? Equity of student discourse in problem-based learning (PBL). In D. H. Evensen & C. E. Hmelo-Silver (Eds.), *Problem-based learning a research perspective on learning interactions* (pp. 75-108). L. Erlbaum Associates. <http://www.netLibrary.com/urlapi.asp?action=summary&v=1&bookid=45444>
- Dyson, B., & Casey, A. (2012). *Cooperative learning in physical education: A research-based approach*. Routledge.
- Dyson, B., Griffin, L. L., & Hastie, P. (2004). Sport Education, Tactical Games, and Cooperative Learning: Theoretical and Pedagogical Considerations. *Quest (Human Kinetics)*, 56(2), 226-240. <https://doi.org/10.1080/00336297.2004.10491823>
- Dyson, B., Howley, D., & Wright, P. M. (2020). A scoping review critically examining research connecting social and emotional learning with three model-based practices in physical education: Have we been doing this all along? *European Physical Education Review*, 27(1), 76-95. <https://doi.org/10.1177/1356336X20923710>
- Ennis, C. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport; Education and Society*, 4(1), 31-49.
- Ennis, C., Cothran, D. J., Davidson, K. S., Loftus, S. J., Owens, L., Swanson, L., & Hopsicker, P. (1997). Implementing curriculum within a context of fear and disengagement. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(1), 52-71. <https://doi.org/10.1123/jtpe.17.1.52>
- Ennis, C. D., Solmon, M. A., Satina, B., Loftus, S. J., Mensch, J., & McCauley, M. T. (1999). Creating a sense of family in urban schools using the "Sport for Peace" curriculum. *Research Quarterly for Exercise & Sport*, 70(3), 273-285. <https://doi.org/10.1080/02701367.1999.10608046>
- Gibbons, S., & Bressan, E. (1991). The affective domain in physical education: a conceptual clarification and curricular commitment. *Quest*, 43(1), 78-97.
- Graça, A. (2004). O desporto na escola: enquadramento da prática. In A. Gaya, A. Marques, & G. Tani (Eds.), *Desporto para crianças e jovens: Razões e finalidades* (pp. 97-112). Editora de UFRGS.
- Graça, A. (2013). Os contextos sociais do ensino e aprendizagem dos jogos desportivos coletivos. In J. V. Nascimento, V. Ramos, & F. Tavares (Eds.), *Jogos Desportivos: formação e investigação*. (pp. 79-102). Editora UDESC.
- Graça, A., Batista, P., & Estriga, L. (2021). Ensino e aprendizagem dos jogos desportivos: Uma perspetiva transdisciplinar. In J. O. Bento, W. W. Moreira, R. G. Botelho, & S. P. J. Saranga (Eds.), *Desporto e Educação Física: Identidade e Missão, XVIII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, Maputo de 15 a 17 de Junho de 2021* (pp. 151-169).

Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M., & Vonderlynck, V. (2019). O modelo de competência nos jogos de invasão: proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. In S. J. Ibañez, S. Feu, & J. G.-. Rubio (Eds.), *Los procesos de formación y rendimiento en baloncesto* (pp. 111-130). Wanceulen.

Graça, A., Pinto, D., Mertens, B., Multael, M., Musch, E., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F., Remy, C., Vonderlynck, V., & De Clercq, D. (2006). Modelo de competência nos jogos de invasão: Uma ferramenta didáctica para o ensino do basquetebol. *Estudos CEJD*, 6(Actas do II Seminário Estudos Universitários em Basquetebol), 7-28.

Gréhaigne, J.-F. (Ed.). (2014). *L'intelligence tactique : des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs* [texte]. Presses universitaires de Franche-Comté.

Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1995). Tactical knowledge in team sports from a constructivist and cognitivist perspective. *Quest*, 47(4), 490-505. <https://doi.org/10.1080/00336297.1995.10484171>

Gréhaigne, J.-F., & Godbout, P. (1998). Formative Assessment in Team Sports in a Tactical Approach Context. *JOPERD*, 69(1), 46-51.

Gréhaigne, J.-F., Wallian, N., & Godbout, P. (2005). Tactical-decision learning model and students' practices. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 255 - 269.

Gréhaigne, J.-F., Wallian, N., Godbout, P., & Poggi, M.-P. (2021). Modèle d'apprentissage des décisions tactiques : une approche centrée sur les élèves. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport -eJRIEPS*(49). <https://doi.org/10.4000/ejrieps.5999>

Griffin, L. L., & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding : theory, research, and practice*. Human Kinetics.

Griffin, L. L., Mitchell, S. A., & Oslin, J. L. (1997). *Teaching sport concepts and skills : a tactical games approach*. Human Kinetics.

Hastie, P., & Buchanan, A. (2000). Teaching Responsibility Through Sport Education: Prospects of a Coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71(1), 25-35. <https://doi.org/10.1080/02701367.2000.10608877>

Hastie, P., & Curtner-Smith, M. (2006). Influence of a hybrid Sport Education - Teaching Games for Understanding unit on one teacher and his students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(1), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1080/17408980500466813>

Hastie, P. A., Brock, S. J., Buchanan, A. B., & Moore, M. E. (2023). Stakeholders' perceptions of within-class ability grouping in a primary school physical education unit. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2219276>

Hastie, P. A., Ward, J. K., & Brock, S. J. (2017). Effect of graded competition on student opportunities for participation and success rates during a season of Sport Education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(3), 316-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2016.1203888>

Hellison, D. (1996). Teaching personal and social responsibility in physical education. In S. J. Silverman & C. D. Ennis (Eds.), (eds.), *Student learning in physical education: applying research to enhance instruction* (pp. 269-286). Human Kinetics Publishers.

Hellison, D. (2010). *Teaching personal and social responsibility through physical activity*. Human Kinetics.

Hellison, D., & Martinek, T. (2006). Social and individual responsibility programs. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The Handbook of Physical Education* (pp. 610-626). Sage Publications Ltd.

Hellison, D., & Walsh, D. (2002). Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: Investigating the Investigations. *Quest*, 54(4), 292-307. <https://doi.org/10.1080/00336297.2002.10491780>

Hollett, N., Brock, S. J., Cosgrove, B., Grimes, J. R., Hastie, P., & Wadsworth, D. (2022). 'Involve me, and I learn': Effects of social status on students' physical activity, skill, and knowledge during group work. *European Physical Education Review*, 28(4), 1025-1041. <https://doi.org/10.1177/1356336X221103354>

Iran-Nejad, A. (1994). *Thematic Organizers as a Tool for Teaching from a Wholetheme Perspective*. Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Nashville, TN, November 9-11.

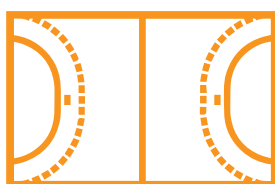
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67-73. <https://doi.org/10.1080/004058499009543834>
- Kirk, D. (2010). *Physical education futures*. Routledge.
- Kirk, D., Brooker, R., & Braiuka, S. (2000, 2000-04-28). *Teaching Games for Understanding: A Situated Perspective on Student Learning* Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, LA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED442761.pdf>
- Kirk, D., & MacPhail, A. (2002). Teaching games for understanding and situated learning: Rethinking the Bunker-Thorpe model. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 177-192. <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.177>
- Kröger, C., & Roth, K. (1999). *Ballschule. Ein ABC für Spielanfänger* (P. Greco, Trans.; 1 ed.). Hofmann.
- Kröger, C., & Roth, K. (2002). *Escola da Bola: um ABC para iniciantes nos jogos esportivos* (P. Greco, Trans.; 1 ed.). Phorte Editora.
- Lauder, A. G. (2001). *Play practice : the games approach to teaching and coaching sports*. Human Kinetics.
- Light, R. (2013). *Game sense : pedagogy for performance, participation and enjoyment*. Routledge.
- Light, R., & Curry, C. (Eds.). (2021). *Game Sense for Teaching and Coaching: International Perspectives* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003131557>.
- Mertens, B., & Musch, E. (1990). *A methodological sport game concept applied to basketball*. AIESEP World Convention: Moving towards excellence, Loughborough, UK.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2003). *Sport foundations for elementary physical education: a tactical games approach*. Human Kinetics.
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2006). *Teaching sports concepts and skills : a tactical games approach* (2nd ed. ed.). Human Kinetics. Table of contents <http://www.loc.gov/catdir/toc/ecip0516/2005020525.html>
- Mitchell, S. A., Oslin, J. L., & Griffin, L. L. (2020). *Teaching sport concepts and skills: A tactical games approach* (4th ed.). Human Kinetics.
- Musch, E., & Mertens, B. (1991). L'Enseignement des Sports Collectifs: Une Conception Elaborée A L'ISEP de l'Université de Gand. *Revue de l'Education Physique*, 31(1), 7-20.
- Musch, E., Mertens, B., Graça, A., E.Timmers, T.Meertens, Taborsky, F., Remy, C., Multael, M., V.Vonderlynck, & De Clercq, D. (2002, 22-25 october 2002). The Invasion Games Competence Model: an alternative approach to games instruction and learning, presented on CD-ROM. AIESEP Congress: Professional Preparation and Social Needs, a Coruña, Spain.
- Oliver, K., Luguetti, C. N., Shilcutt, J. B., Aranda, R., Castillo, S., Enriquez, O. N., & Prieto, T. (2020). Cultural Competence Challenge: Readying Schools and University Programmes for Student, Teacher, and Faculty Diversity. In A. MacPhail & H. e. Lawson (Eds.), *School Physical Education and Teacher Education : Collaborative Redesign for the 21st Century* (1st ed.). Routledge.
- Oliver, K. L., & Kirk, D. (2016). *Towards an activist approach to research and advocacy for girls and physical education*. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 21(3), 313-327. <https://doi.org/10.1080/17408989.2014.895803>
- Rossi, T., Fry, J. M., McNeill, M., & Tan, C. W. K. (2007). The Games Concept Approach (GCA) as a mandated practice: views of Singaporean teachers. *Sport, Education and Society*, 12(1), 93-111. <http://www.informaworld.com/10.1080/13573320601081591>
- Rovegno, I. (1995). Theoretical Perspectives on Knowledge and Learning and a Student Teacher's Pedagogical Knowledge of Dividing and Sequencing Subject Matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 284-304.
- Rovegno, I., Nevett, M., & Babiarz, M. (2001). Learning and teaching invasion-game tactics in 4th grade: Introduction and theoretical perspective. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20(4), 341-351.
- Siedentop, D. (1987). The theory and practice of sport education. In G.Barrette, R. Feingold, C. Rees, & M. Piéron (Eds.), *Myths; models and methods in sport pedagogy* (pp. 79-85). Human Kinetics.

- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1996). Physical education and educational reform: The case of sport education. In S. Silverman & C. Ennis (Eds.), *Student learning in physical education* (pp. 247-267). Human Kinetics.
- Siedentop, D., Hastie, P., & Mars, H. V. D. (2004). *Complete guide to Sport Education*. Human Kinetics.
- Tan, S., Wright, S., McNeill, M., Fry, J., Tan, C., & P. (2002). Implementating the games concept approach in Singapore schools: A preliminary report. *REACT*, 21(1), 77-84.
- Thorpe, R., Bunker, D., & Almond, L. (1984). A Change in focus for the teaching of games. In M. Piéron & G. Graham (Eds.), *Sport Pedagogy: Olympic Scientific Congress* (Vol. 6, pp. 163-169). Human Kinetics.
- UNESCO. (2015). *Quality Physical Education (QPE): Guidelines for Policy-Makers*. UNESCO.
- Wilkinson, S. D., & Penney, D. (2023). A national survey of gendered grouping practices in secondary school physical education in England. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/17408989.2023.2236642>

5.2

Ensinar Andebol: Aprender a jogar em equipa com *fair play*

Luísa Estriga



A cultura desportiva e competitiva baseada na performance, dominante nas propostas curriculares de Educação Física (EF), cria um obstáculo adicional à inclusão de alunos que, à partida, têm menos competências e perfil físico para um bom desempenho no jogo de andebol, com regras consideradas “normais”. À medida que os anos de escolaridade avançam, as diferenças entre os alunos tornam-se mais evidentes. Para enfrentar a diversidade, recorre-se muitas vezes à diferenciação pedagógica, dividindo os alunos por níveis de desempenho. Contudo, é necessário refletir sobre se esta estratégia, em vez de promover a inclusão, acentua a segregação, ampliando a distância entre os que “sabem” e os que “não sabem jogar”.

Para que o jogo de andebol, historicamente excludente e seletivo dos mais aptos e fortes fisicamente, seja desafiador e inclusivo para todos os alunos, é necessária uma transformação em vários aspetos, principalmente nas conceções e práticas dos professores.

A proposta, aqui, apresentada baseia-se num processo pedagógico dinâmico e flexível, no qual a configuração do jogo, nas suas várias dimensões, deve assentar na interdependência positiva das ações entre os vários elementos da equipa para a construção de um jogo inclusivo e de qualidade. Assim, partindo dos conhecimentos, habilidades, motivação e aspetos culturais específicos que os alunos trazem para a aprendizagem do andebol, os objetivos da aprendizagem devem ser estabelecidos a partir das perguntas: *Que jogo queremos? O que é um bom jogo? O que os alunos precisam de aprender para jogar melhor em equipa e elevar a qualidade do jogo?*

Para a concetualização de um bom jogo de andebol na escola

Ao propor qualquer jogo aos alunos, é fundamental começar por discutir com eles o que caracteriza um “bom jogo” (Hastie, 2022).

Embora o prazer e a diversão sejam características fundamentais para despertar interesse e envolvimento emocional dos alunos, o mais importante é que o jogo funcione. Para tal, deve ser possível atingir o objetivo, preferencialmente com a participação e envolvimento de todos – atributo essencial e diferenciador dos jogos de equipa. Na maior parte das situações, para que os alunos sejam continuamente implicados e incentivados a **cooperar entre si**, a intervenção e a instrução por parte do professor não é suficiente, sendo necessário que o jogo seja dinâmico. Além de claras e justas, as regras devem ser flexíveis e dar espaço à sua reconfiguração para melhor alcançar os objetivos do jogo e da equipa.

Um bom jogo permite que todos os intervenientes estejam continuamente envolvidos e desafiados, promovendo uma experiência mais intensa, prazerosa e significativa.

O quadro 1 apresenta uma série de características que constituem o “bom” jogo (para mais ver Hastie, 2010).

Quadro 1 – Componentes de um bom jogo

DESAFIANTE	Expõe os participantes a um grau adequado de dificuldade e complexidade, tanto do ponto de vista das opções de jogo tático-estratégicas, como habilidades motoras (incluindo técnico-táticas).
EQUILIBRADO	Pressupõe-se que há equilíbrio de forças entre o ataque e a defesa, mas com tendência a favorecer o ataque.
DINÂMICO	As ações de jogo ocorrem com continuidade, sem mudanças sistemáticas de posse de bola e interrupções frequentes por erros, contacto físico ou faltas.
JUSTO	A configuração e as regras do jogo garantem que todos os participantes e equipas tenham iguais oportunidades de jogar e atingir o objetivo.
SEGURO	Mantém os alunos/jogadores física e emocionalmente confiantes e confortáveis.

EXEMPLOS PRÁTICOS



OBSERVE

“Fluxo do jogo”
Envolvimento e
respostas dos
jogadores

É este um bom jogo?
Os alunos estão
todos envolvidos?



OBSERVE

“Fluxo do jogo”
Envolvimento e
respostas dos
jogadores

É este um bom jogo?
Os alunos estão
todos envolvidos?

Pressupostos para a criação de um bom jogo

Para que o contexto de jogo seja estimulante e rico para todos precisa de ser construído e modificado com o comprometimento dos alunos. Isto é, as regras devem ser pensadas, discutidas e assumidas pelos alunos – sair do normativo.

Um dos elementos centrais de um bom jogo é que os jogadores e as equipas sejam continuamente desafiados, mantendo os seus níveis de interesse e esforço elevados. Para tanto, é conveniente evitarem-se situações que conduzam a uma vantagem excessiva, quer para a defesa quer para o ataque. Ou seja, situações que favorecem tanto a defesa que o golo se torna praticamente impossível, podendo tornar a experiência muito frustrante e desmotivadora. Por outro lado, se houver muitas opções para marcar golo, em que a defesa se torna praticamente inútil, o jogo perde interesse.

O equilíbrio que se estabelece entre a defesa e o ataque (Figura 1) é, assim, entendido como um aspeto crucial na conceção ou modificação do jogo e das suas formas básicas, com exceção das formas parciais de jogo ou tarefas baseadas no jogo; nestas, pode-se, por exemplo, favorecer muitíssimo o ataque, de modo a trabalhar algum problema ou habilidades em particular, como seria o caso de 3x1+Gr para trabalhar a finalização.

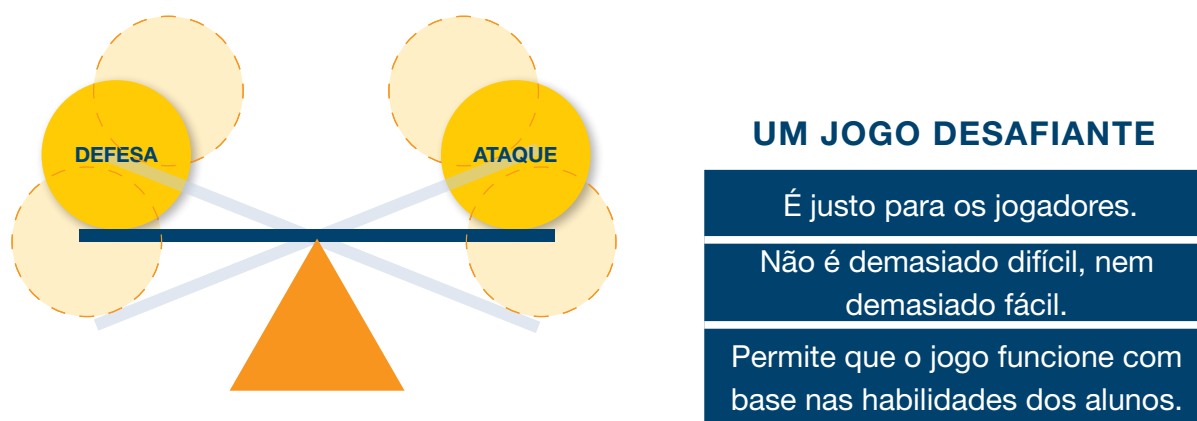


Figura 1– Estado de equilíbrio do jogo

Na circunstância de uma equipa ser muito mais forte, dominando o jogo, tanto a defender como a atacar, o ambiente de jogo tende igualmente a ficar empobrecido e a perder interesse. Também do ponto de vista individual, para que o aluno/jogador se mantenha maximamente empenhado e motivado, é necessário que os desafios e problemas de jogo estejam alinhados com as suas competências e habilidades. Ou seja, que este seja exposto a problemas de jogo que estejam um pouco além das suas competências atuais, mas não demasiado (conceito de zona de desenvolvimento proximal de Vygotsky, 1978). De forma relacionada, introduz-se o conceito de “canal de fluxo” (Figura 2), que corresponde à zona na qual se espera que o jogador esteja completamente envolvido no jogo (física e mentalmente). À medida que as habilidades e competências de jogo dos alunos aumentam, fruto da exercitação e aprendizagem, os problemas e situações também se devem tornar mais complexos. Seja porque as competências da oposição também aumentaram, seja por via da manipulação dos constrangimentos de jogo.

Portanto, o que se veicula é que o jogo deve ser justo para ambas as equipas e para todos os jogadores. Adicionalmente, explora-se a ideia de que dar alguma autonomia à equipa e ao jogador, sobre como enfrentar os desafios ou até sobre como tornar o jogo mais justo, pode aumentar o sentimento de controlo e envolvimento.



Figura 2 – A figura ilustra a ideia do fluxo de jogo (adaptado de Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002)

Outro elemento importante é a dinâmica e fluidez do jogo. Num jogo de qualidade, as ações e interações devem ocorrer com continuidade e interdependência positiva, sem interrupções frequentes na mudança de posse de bola, especialmente antes de qualquer tentativa de finalização credível. Ademais, é essencial que a dinâmica do jogo exponha os participantes a uma variedade de situações e problemas, desafiando-os de forma progressiva e contínua. Ou seja, deve instigar os jogadores a tentar novas soluções e estratégias, tanto ofensivas quanto defensivas. No entanto, sempre que necessário, **o professor pode alterar ou perturbar o estado do jogo para reequilibrar ou desequilibrar a relação de “forças”, ou até introduzir novos problemas de jogo, podendo temporariamente sair da “zona de fluxo”**.

O estado do jogo deve, assim, ser entendido como um espaço aberto e dinâmico, que permita criar um contexto de aprendizagem desafiante, inclusivo e potenciador de novos problemas e obstáculos a superar. Adicionalmente, deve ser seguro, ou seja, deve garantir que não se criam situações em que os alunos se sintam embaraçados ou humilhados. Por fim, é importante sublinhar que as regras e condições de prática devem assegurar a proteção física dos participantes (por ex., inibindo qualquer excesso de agressividade ou violência no contacto físico e evitando o uso de bolas que possam ser demasiado agressivas para os jogadores e/ou guarda-redes).

1. CONCEÇÕES E ORIENTAÇÕES

A mudança de paradigma no ensino dos desportos coletivos, que passa da aprendizagem descontextualizada das habilidades básicas de jogo (entendidas como conteúdos) para o saber jogar em equipa, por meio da compreensão e resolução de problemas táticos, exige uma reavaliação do currículo, nomeadamente das aprendizagens essenciais, dos conteúdos, dos processos de ensino e da própria avaliação. Por conseguinte, o jogo deixa de ser entendido como um espaço de aplicação de “gestos técnicos”, ou até mesmo meios táticos de grupo (como executar?), para ser um cenário de resolução de problemas táticos que estimule a capacidade de compreender os vários contextos situacionais e atuar com intencionalidade. Assim, o desenho do jogo (nas suas mais variadas formas) assume a centralidade de todo o processo, devendo os conteúdos de ensino ser definidos com base nos problemas de jogo reais, isto é, aqueles com que os alunos são confrontados (e não conseguem solucionar), e às necessidades de aprendizagem para jogar melhor (conceitos e elementos de jogo). Os conteúdos devem, assim, emergir do nível de jogo observado e ser definidos de forma coerente e flexível, em função das condições contextuais e da evolução da aprendizagem, e não *a priori*, em forma de listagem invariável, tendencialmente abordada de forma sequencial, descontextualizada e desprovida de intencionalidade tática (quando e porquê?).

Neste contexto, o ponto de partida (de constante retorno) é o jogo materializado nas suas formas modificadas, que preservam a sua lógica e autenticidade. Cabe ao professor arquitetar, projetar e utilizar formas de jogo que se adequem a cada turma e a cada contexto. Destaque-se que a diversidade entre os alunos adiciona uma camada de complexidade ao processo instrucional.

Por conseguinte, as possibilidades de ação e interação com a bola devem ser cuidadosamente pensadas para envolver todos os membros da equipa, independentemente do nível de aptidão. Regras que incentivem a interdependência positiva na manutenção da posse de bola, progressão e finalização garantem que todos contribuam eficazmente para os objetivos do jogo.

Em resumo, as formas de jogo devem primar pela simplificação e adaptação da complexidade e exigências do jogo (nas várias dimensões) para criar contextos de aprendizagem cooperativos, que se baseiem na cultura do jogo de andebol (Figura 3). Isto permite que os alunos experimentem e resolvam problemas táticos concretos num ambiente de cooperação e oposição controlado, mas realista e autêntico.



Figura 3 – Princípios pedagógicos basilares para o desenho e modificação das formas básicas de jogo

- Modificação por **representação**: formas de jogo reduzidas representativas do jogo completo (avançado).
- Modificação por **exagero**: manipulação das regras do jogo, do espaço-tempo, para focar a atenção dos jogadores em determinados problemas táticos e catalisar as possibilidades de resolução (conceitos e elementos).
- Ajustamento da **complexidade tática**: o repertório motor e estado de prontidão dos alunos deve permitir-lhes enfrentar problemas táticos de forma adequada, desafiando a sua capacidade de compreender e atuar no jogo.

Criar, (re)desenhar as formas de jogo inclusivas e desafiantes

Não obstante a grande variedade de possibilidades para modificar o jogo de andebol, a sua modelação para a inclusão deve ter em conta os princípios didáticos de:

Acessibilidade: garantir que todos os jogadores tenham oportunidades significativas de participação e aprendizagem.

Inclusão: criar cenários de jogo que deem possibilidade a que todos os jogadores participem ativamente, evitando que apenas os mais habilidosos dominem as ações de jogo e se tornem nos “donos” do jogo.

Dinâmica e variabilidade: introduzir variedade nas e por meio das formas de jogo, de modo a manter o ambiente de aprendizagem dinâmico, rico, desafiante e interessante, promovendo a adaptabilidade dos jogadores a diferentes situações de jogo.

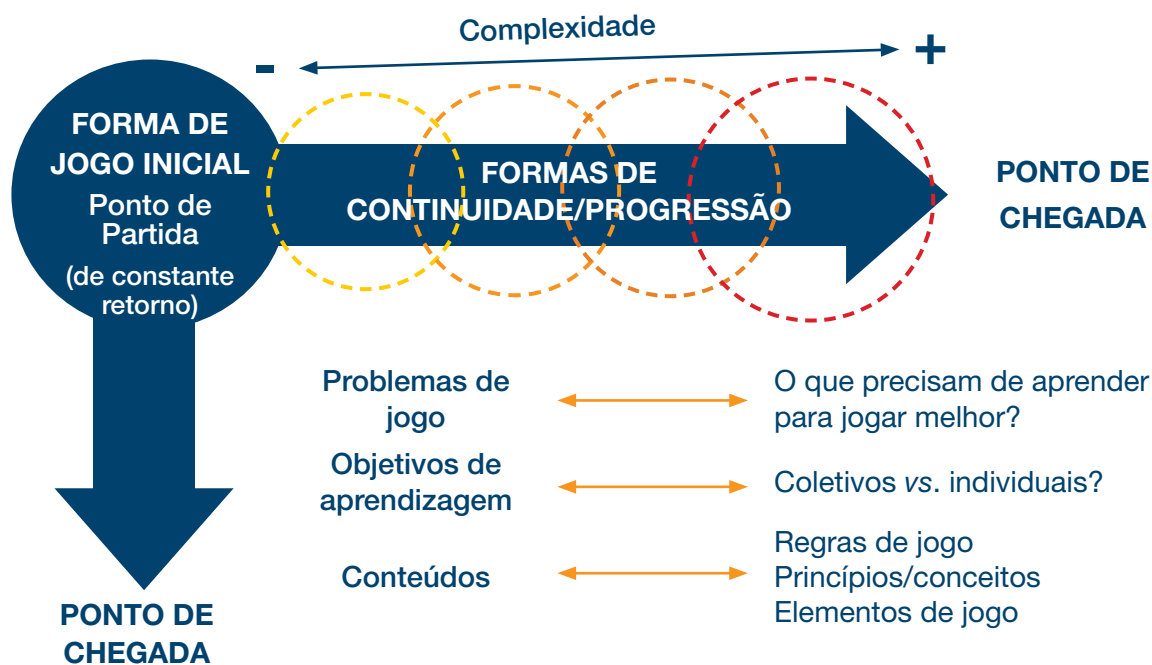


Figura 4 – Representação gráfica da ideia de progressividade e interdependência entre formas de jogo

A progressão e encadeamento das formas de jogo, ao longo da unidade de ensino, ou mesmo dos anos escolares e ciclos de ensino, devem basear-se na *complexidade crescente* (introdução progressiva de princípios/conceitos, percepção e tomada de decisão, ações e relações solicitadas no jogo), *continuidade* (as formas de aprendizagens anteriores dão suporte às seguintes, facilitando o transferir e a mobilização de para resolver novos problemas de jogo) e *gradualidade* (um conceito/ação introduzido assenta sucessivamente num repertório mais vasto e diferenciado de habilidades e conhecimento de jogo).

Orientações para a mudança de paradigma

Para mudar o paradigma no ensino do andebol (Figura 5), é necessário conhecer o nível de prontidão dos alunos para iniciar uma determinada forma de jogo, que considere não só as suas necessidades, mas também as próprias condições contextuais de ensino (número de alunos, espaços e materiais disponíveis).

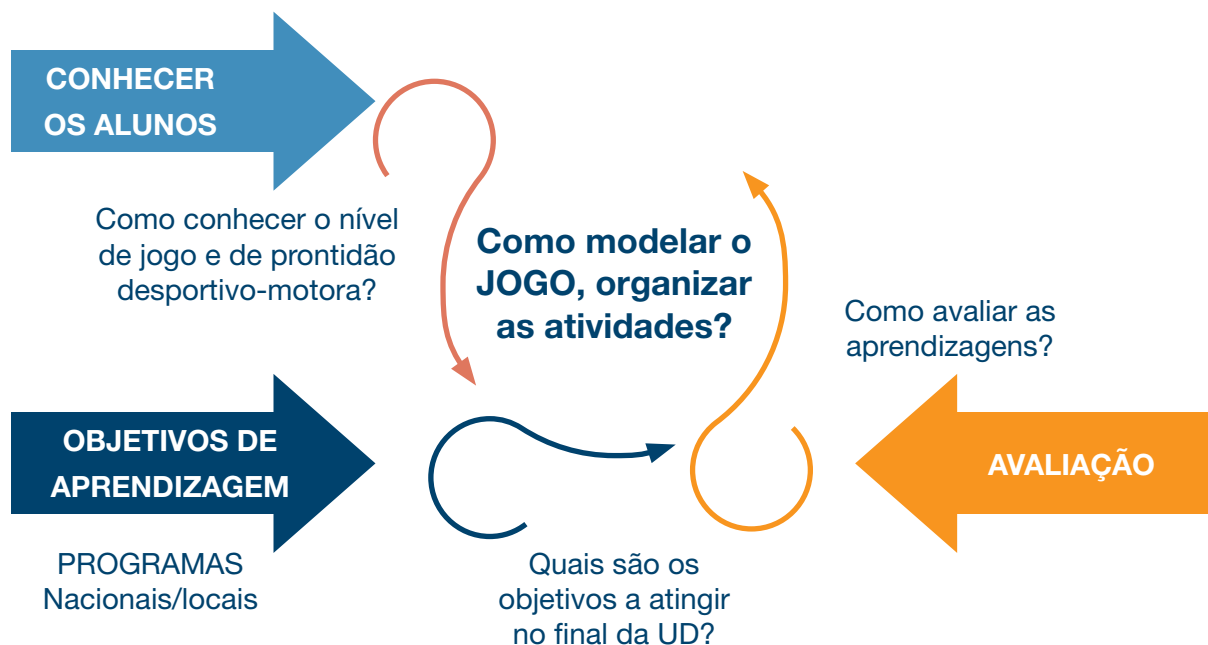


Figura 5 – Projetar e regular o processo de ensino atendendo ao contexto, alinhando objetivos e avaliação

É no ambiente da forma de jogo inicialmente adotada que se requer que o professor observe a qualidade global do jogo, focando-se primeiramente na capacidade de resposta dos alunos aos problemas colocados (muito difícil? fácil?). Se o jogo parecer não estar a funcionar, o professor deve analisar, preferencialmente incluindo os alunos, o que está a acontecer e, se justificado, tentar novas variantes ou modificações. Este processo deve ser repetido até se encontrar a forma de jogo inicial (o ponto de partida). Assim, a forma em exercitação não deve ser entendida como algo cristalizado, mas, sim, como um espaço dinâmico e aberto à mudança, à criação do professor e dos alunos.

No que respeita ao papel do professor, esta abordagem exige que este compreenda o jogo em exercitação e seja capaz de modelar os desafios de jogo, adaptando os constrangimentos e as possibilidades de ação para atender às necessidades de aprendizagem e alcançar os objetivos formativos. Subsequentemente, deve enumerar e privilegiar os principais problemas a serem trabalhados, a fim de melhorar a qualidade do jogo. As tarefas de aprendizagem devem, então, decorrer das situações-problema de maior interesse observadas na forma de jogo em exercitação, permitindo que todos os jogadores tenham a oportunidade de as resolver repetidamente (entender o que fazer e quando) e de exercitar as habilidades necessárias (como fazer), de preferência de forma contextualizada (ou seja, com constrangimentos de ação que se aproximem das condições reais do jogo).

De forma cíclica, o jogo é retomado para proporcionar, aos alunos, a oportunidade de incorporar os conteúdos trabalhados (conceitos e/ou elementos de jogo) num contexto de jogo mais completo. Uma vez alcançados satisfatoriamente, os objetivos da forma básica de jogo em estudo podem ser introduzidas variações ou uma nova forma de jogo (Figura 6).

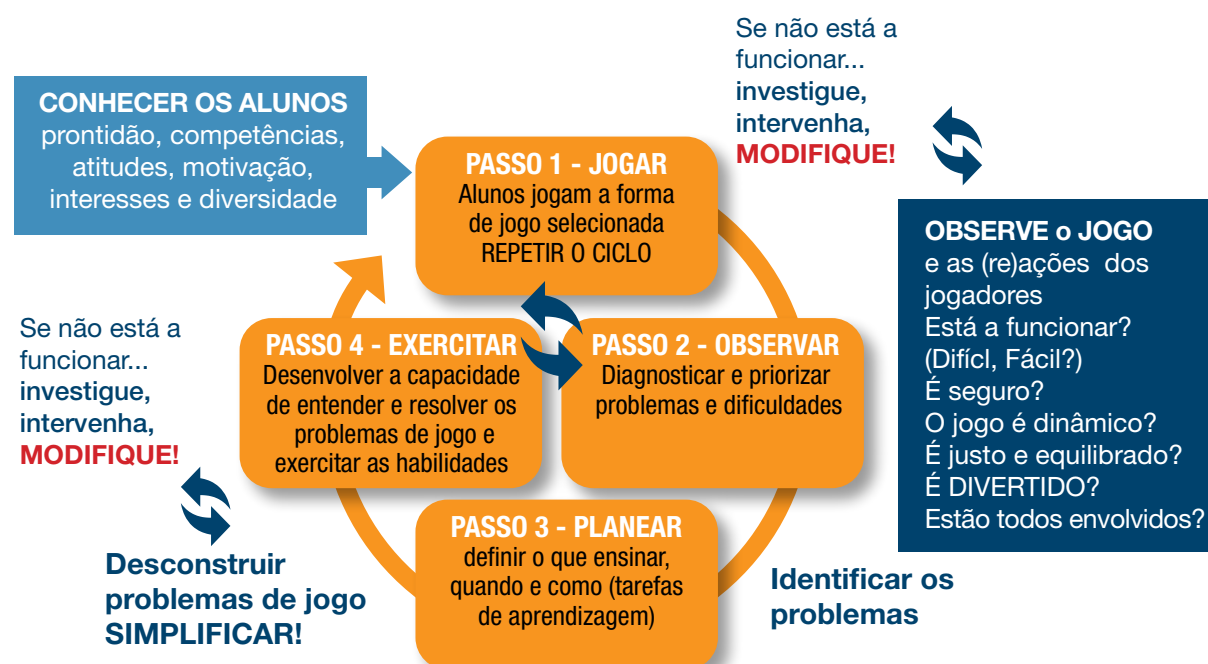


Figura 6 – Processo cíclico desenvolvido em torno do jogo; ponto de partida (de constante retorno)

Orientações para adaptar e modificar o jogo de andebol

As regras de jogo, expressas na estrutura tática coletiva e nos graus de liberdade de ação individual que impõem, são fundamentais para acentuar as ações individuais e de cooperação, bem como os princípios do jogo que se pretende ensinar (fazendo jus à máxima “o jogo é o professor”, o que significa aprender no jogo e pelo jogo). **Embora o jogo e os seus constrangimentos possam (e devam) ser manipulados para ajudar os alunos a descobrir como resolver problemas, a intervenção do professor e a participação ativa dos alunos são indispensáveis.**

As modificações propostas visam tornar o jogo acessível e inclusivo, eliminando barreiras e promovendo um ambiente ativo e dinâmico. Essas mudanças devem criar condições que favoreçam o envolvimento de todos, permitindo uma experiência significativa e autêntica, em que a aprendizagem ocorre por intermédio da prática orientada, sistemática e de uma reflexão construtiva como jogar melhor em equipa.

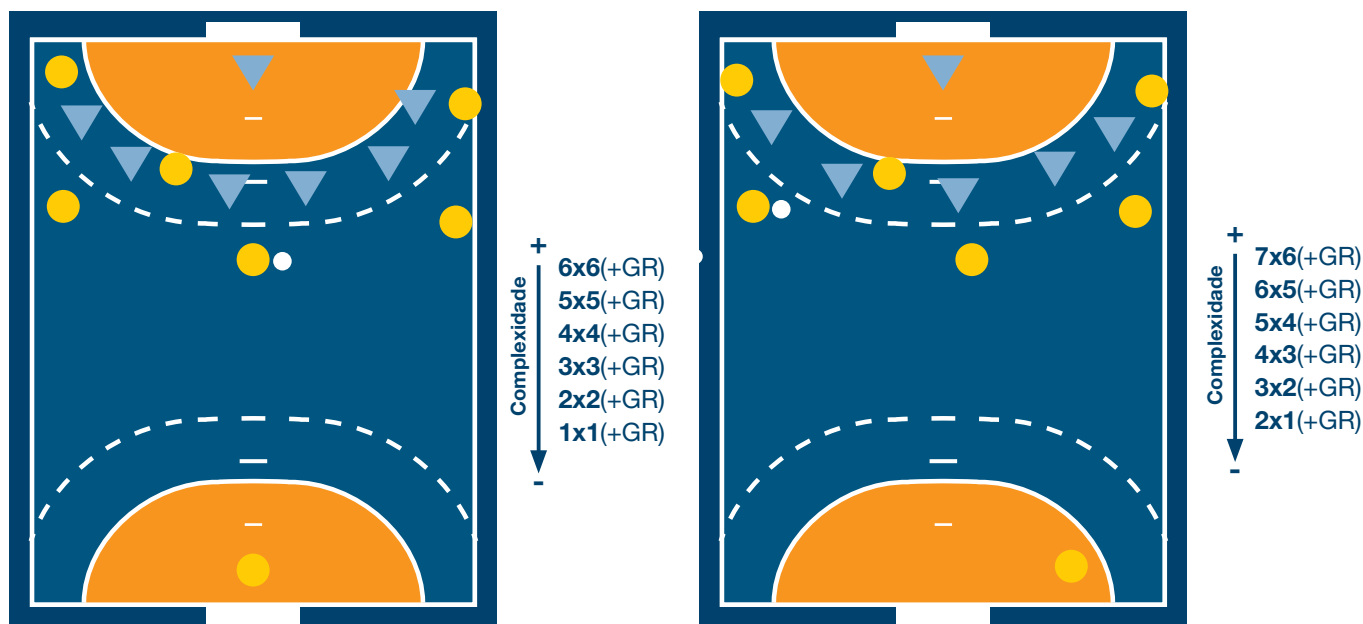
MODIFICAÇÕES PRIMÁRIAS:

- Reduzir o número de jogadores/funções
- Alterar o rácio entre atacantes e defensores (simetria vs. assimetria)
- Reduzir e adaptar as dimensões do campo e da baliza
- Características da bola
- Restringir ou facilitar as possibilidades de jogar a bola
- Condicionar a conduta defensiva
- Alterar o sistema de pontuação

O jogo, expresso nas diversas formas e situações jogadas, é a ferramenta pedagógica central para gerar um espaço de interdependência positiva, promovendo os valores do jogo em equipa e maximizando a aprendizagem e participação.

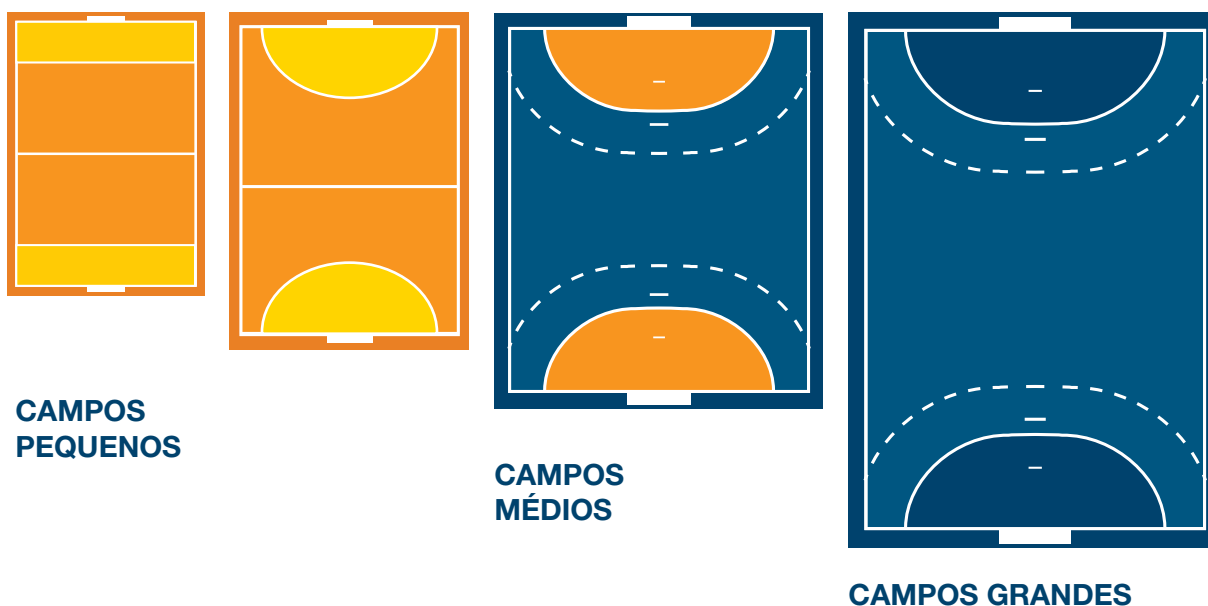
O número de jogadores e o rácio entre atacantes e defensores

Reduzir o número de jogadores envolvidos no jogo cria mais oportunidades para que cada membro da equipa participe, além de diminuir a complexidade do jogo. Adicionalmente, a vantagem numérica ofensiva não apenas reduz a complexidade, como facilita a participação de todos.



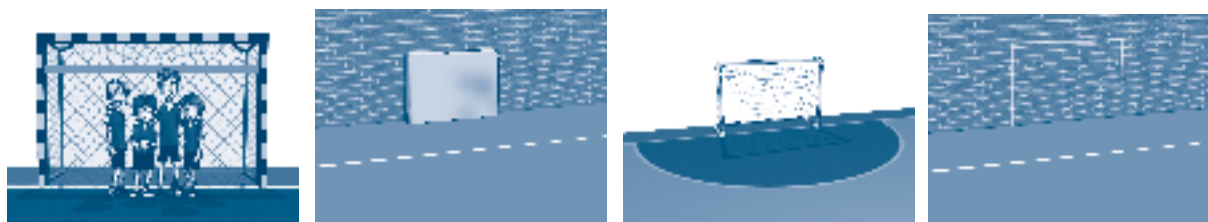
As dimensões do campo

Reduzir o tamanho do campo conduz, normalmente, a um maior controlo do jogo, facilita a organização e construção do ataque/ataque à baliza, além de diminuir a intensidade e esforço físico. No entanto, se o campo for reduzido de forma excessiva, pode aumentar significativamente as possibilidades de contacto físico entre os jogadores, o que pode alterar a dinâmica e fluidez do jogo.



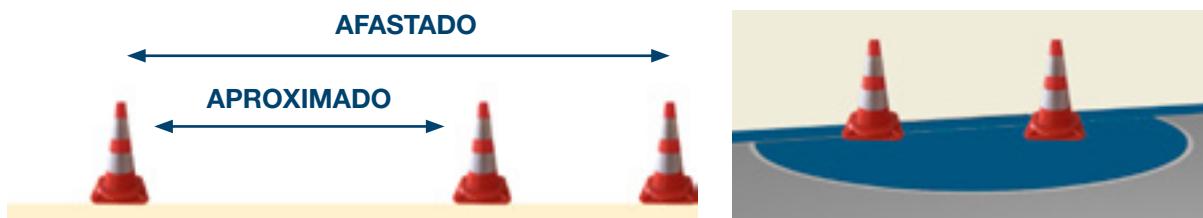
A baliza

A alteração das dimensões (altura e/ou largura) das balizas deve tornar o duelo entre o rematador e o guarda-redes equilibrado ou justo.



Existem muitas possibilidades à disposição do professor, bastando um pouco de imaginação para facilmente se engendrem balizas (sem grandes recursos).

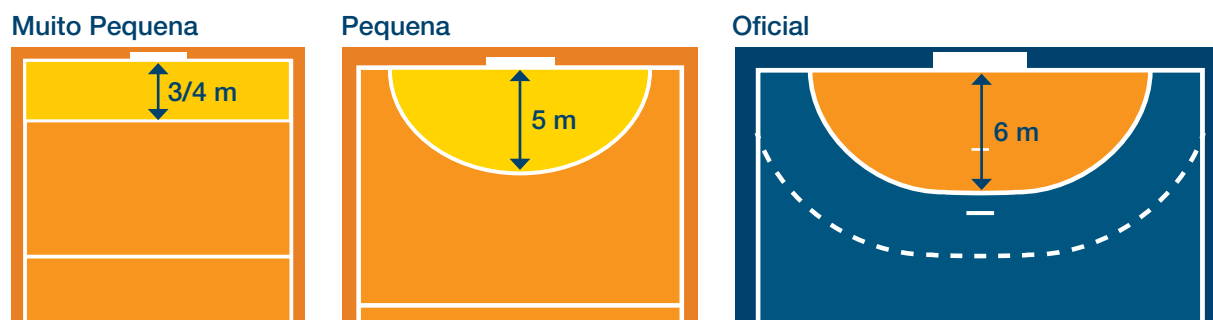
Simple cones podem ser usados como balizas; neste caso será necessário restringir o tipo de remate, nomeadamente permitindo apenas remates com ressalto no solo antes de cruzarem a linha de baliza (i.e., “picados”).



A simples modificação da distância entre os postes/cones de baliza (figura acima, lado esquerdo) pode tornar a finalização mais difícil ou mais fácil.

A área da baliza

Neste domínio, os professores têm muitas opções para lidar com diferentes condições de ensino. Desde logo, reduzindo as dimensões da área de baliza (normalmente entre 4 e 5 metros) para um semicírculo ou um retângulo (com uma linha reta), o que conduzirá ao aumento do sucesso nas tentativas de golo que decorrem de rematar mais perto da linha de golo.



Segurança:

No caso de usar áreas pequenas, deve privilegiar o uso de bolas *soft* ou condicionar o remate (permita apenas remate “picado”).

A bola

Em geral, as bolas mais pequenas e mais leves são mais fáceis de manipular e de lançar, contudo as bolas maiores e simultaneamente macias (*soft* ou de esponja) são mais fáceis de apanhar/receber e de parar pelos guarda-redes. Quando se utilizam bolas normais, podem ser introduzidas regras de ação para facilitar a receção da bola (ex., permitir apenas o passe “picado”) e para proteger os guarda-redes (ex., permitir apenas o remate “picado”).



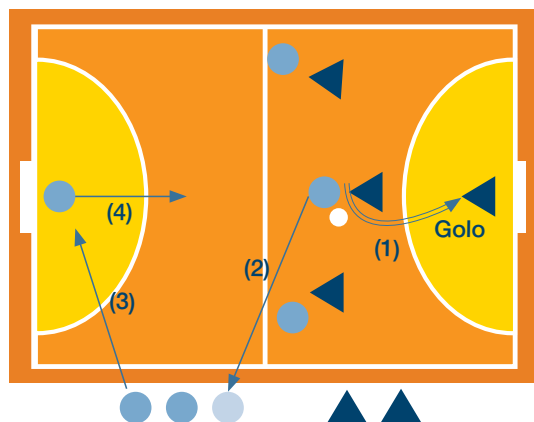
A utilização de bolas *soft* (sem ressalto) é particularmente útil, uma vez que inibe o drible e, por consequência, estimula as ações de passe. Todos estes tamanhos podem ser usados, sendo recomendável o tamanho 2, quando se lida com adolescentes ou com alunos com dificuldades na sua receção.

A utilização da bola *soft* (tamanho 2) pode ter um efeito significativo na acomodação de alunos com reduzidas competências de jogo (dificuldades na receção) e estimula mais ações de passe em vez de jogo individual (ex., duelos seguidos de drible de progressão). A restrição/impedimento de recorrer ao drible proporciona um desafio adicional para aqueles que são mais rápidos e ágeis, enquanto promove uma maior interação com os colegas de equipa para avançar em direção à baliza adversária, por meio do passe.

Sistema de pontuação

A modificação do sistema de pontuação é crucial e contribui para evitar o excessivo domínio dos mais aptos e estimular a participação de todos. As possibilidades incluem:

- O primeiro golo de cada jogador vale três pontos;
- O mesmo jogador não pode finalizar duas vezes consecutivas;
- Após golo, há troca obrigatória com o guarda-redes ou com o jogador que está fora (pode haver mais do que um suplente), que por sua vez assume a posição de guarda-redes;
- Valorizar finalizações precedidas da participação de todos, por exemplo, com atribuição de três pontos.



Legenda:

Rotação de jogadores

- (1) Remate (com ou sem golo, conforme mais adequado)
- (2) O rematador corre para o banco
- (3) O jogador que está há mais tempo fora entra para a função de guarda-redes
- (4) O guarda-redes entra para a função de jogador de campo

Regras de conduta e atuação defensiva

Considerando que a fisionomia pode ser uma vantagem no andebol, para promover um jogo mais justo e seguro é essencial implementar regras que protejam os jogadores e desencorajem qualquer contacto físico intencional e intenso, provocado por atacantes ou defensores. Regular e ajustar o grau de pressão (com ou sem contacto) a que o portador de bola é sujeito é essencial para tornar o jogo acessível a todos, elevar a sua qualidade e fluidez através do passe e receção.

É particularmente importante que o jogador em posse de bola tenha tempo-espaco para “armar o braço”, ler e passar bola sem receio. Para este fim, recomenda-se a adoção da “regra da bola protegida”, ou obrigar o defensor a manter uma distância mínima de segurança ao abordar o atacante com bola (normalmente, um braço de distância), evitando, assim, o contacto físico.

Regras diferenciadoras

É possível, também, introduzir regras diferenciadoras para corresponder às necessidades específicas de determinados alunos, em especial quando estão muito abaixo ou acima da globalidade da turma. É fundamental incluir os alunos na criação dessas regras diferenciadoras e garantir que sejam percebidas como justas e úteis.

Na circunstância de um ou mais alunos apresentarem competências de jogo que lhes permitam monopolizar as ações de jogo (como tende a acontecer com praticantes federados da modalidade), tornando o jogo frustrante para os demais, podem ser introduzidas regras diferenciadas. Exemplos dessas regras:

- (a) Limitar a execução de ações de passe e/ou remate à mão não dominante:** esta adaptação pode ser benéfica para melhorar a coordenação, o repertório motor-técnico e a versatilidade no jogo dos alunos mais habilidosos, estimulando-os a adquirir ou refinar habilidades mais avançadas;
- (b) Não permitir o recurso ao drible:** ao restringir o uso do drible, os alunos são encorajados a colaborar mais com os colegas e a jogar de forma mais antecipada, melhorando a leitura de jogo e o trabalho em equipa;
- (c) Limitar o número de passos com a bola na mão (1 ou 2):** esta regra força os jogadores a pensar e executar as ações mais rapidamente, promovendo um jogo mais fluido e participado, em que a rápida circulação de bola é fundamental.

Estas adaptações pretendem gerar um ambiente de jogo mais inclusivo, no qual todos os alunos se sintam encorajados a participar e a melhorar, proporcionando, ao mesmo tempo, desafios adicionais para os alunos mais competentes. Ao adotar estas regras, os alunos mais avançados são incentivados a desenvolver e aperfeiçoar recursos mais complexos e avançados, reforçando a sua capacidade de adaptação e tomada de decisão.

Não menos importante é incentivar esses alunos a adotarem uma postura de liderança e cooperação dentro da equipa, encorajando-os a ajudar os colegas menos experientes a evoluir. Isso reforça o espírito de equipa, a interdependência positiva entre todos e o seu papel de “*playmaker*” – aquele que faz que o jogo funcione e que todos participem.

Também pode ser necessário introduzir regras para proteger e integrar alunos com déficits de aptidão ou necessidades educativas especiais. Nesses casos, é fundamental criar um ambiente de jogo que permita que todos os alunos participem de forma segura e eficaz, sentindo-se incluídos e motivados para melhorar.

Com este perfil de alunos, são típicas as dificuldades em posicionar-se e executar a receção e o passe em movimento. Recomenda-se, por isso, restringir a ação defensiva dirigida a esses alunos, introduzir regras de ação ou de interação distintas. Por exemplo:

- Não permitir a intercetação do passe que lhes é dirigido e/ou o passe por eles realizado. Esta regra permite que os alunos com dificuldades sintam mais segurança ao receber e passar a bola, reduzindo a ansiedade e promovendo mais confiança nas suas habilidades.
- Condicionar o tipo de passe para facilitar a receção, como no caso do “passe picado” que deve ser utilizado com bolas que ressaltam.
- Ser tolerante com a regra dos passos ou dos 3 segundos. É importante instruir e conceder mais tempo para que esses alunos possam “parar”, “armar o braço”, observar o jogo, identificar a quem devem passar a bola e executar o passe sem qualquer perturbação física do adversário.

Este tipo de regras proporciona segurança aos alunos com dificuldades ao receber e passar a bola, reduzindo a ansiedade e promovendo confiança. Ajuda, também, a desenvolver a capacidade de decisão e entendimento tático sem a pressão de uma defesa agressiva.

As adaptações para a inclusão visam criar um ambiente controlado e seguro, permitindo que alunos com necessidades educativas especiais ou déficits de aptidão se concentrem em compreender o jogo e atuar de forma mais intencional (sem comprometer a manutenção da posse de bola, por exemplo). Estas regras garantem que esses alunos se sintam incluídos e apoiados, desenvolvendo competências fundamentais ao seu ritmo e promovendo um ambiente inclusivo que fomenta o desenvolvimento individual, a participação ativa e o sentido de pertença e colaboração na equipa.

Abordagens e perspetivas para modelar os problemas táticos

Historicamente, e com base no Programa Nacional de Educação Física português, o ensino do andebol é feito de acordo com duas formas de jogo: o 5x5 (comumente conhecido como mini-andebol) e o 7x7, sendo explicitamente recomendada a utilização da marcação individual (no 9º ano de escolaridade), com início no meio-campo defensivo. Daqui se infere que o jogo é primeiramente ensinado a partir do jogo de transição, que é tradicionalmente um jogo menos estruturado e mais aberto.

A modificação da dimensão tático-estratégica do jogo, por representação, tende a realizar-se segundo o jogo posicional ou de transição (Figura 7). Relembre-se que a alteração cíclica da posse de bola define a transição entre as fases de ataque e defesa, que, por sua vez, se consubstanciam em subfases que podem ocorrer de forma sequencial ou não: transição defesa-ataque, ataque posicional, transição ataque-defesa e defesa posicional.



Figura 7 – Modificação do jogo de andebol de acordo com as fases do jogo de andebol, ilustrando-se a dominância do jogo em amplitude ou profundidade por via da sua modificação com critérios pedagógicos

A relação de forças gerada entre a defesa e o ataque, estruturada a partir das relações de simetria ou assimetria numérica e do espaço livre para explorar ou defender, origina oportunidades situacionais distintas para desenvolver as competências de jogo e compreensão tático-estratégica. Por conseguinte, se após a perda da posse de bola os defensores exercerem pressão (ou seja, cada um marca um) com a intenção de recuperar a posse e impedir a progressão do adversário no campo, é favorecido o jogo em profundidade. Alternativamente, se os defensores recuarem rapidamente para junto da área de baliza, optando pela prevenção do golo, as possibilidades de jogo em profundidade ficam mais limitadas, colocando-se ênfase no jogo em amplitude. Há, contudo, vantagens e desvantagens nas duas formas de atuação.

A vantagem da marcação individual é ser simples de entender pelos alunos e requerer menos organização do que a defesa zonal. Permite uma identificação mais fácil de quem devem marcar (em especial quando se opta pela marcação nominal) e harmonização dos pares (atacante vs. defensor) em termos de competências de jogo. É comum argumentar-se que este tipo de defesa é mais apropriado, pois torna o jogo mais dinâmico, com mais remates e intervenções defensivas. Contudo, se não existirem limitações ao drible, os jogadores mais habilidosos facilmente resolvem o jogo sozinhos e a atividade tende a transformar-se numa “correria”, sem qualquer organização. Acresce que, em caso de dificuldades técnicas evidentes ao nível do passe, receção e (re)posicionamento/desmarcação, este tipo de defesa conduz a uma maior aglomeração em torno da bola, sendo frequentes as mudanças de posse de bola entre as equipas, sem que qualquer tentativa de remate tenha sido feita.

A vantagem da defesa zonal é promover uma melhor organização do ataque e o envolvimento de todos os jogadores. Com a prioridade de se organizarem rapidamente em redor da área da baliza para impedir a finalização, o conceito de ocupação racional do espaço torna-se mais facilmente compreendido. Uma defesa mais recuada e menos pressionante permite que os atacantes tenham mais espaço e tempo para ler as situações e tomar decisões com mais segurança. No entanto, quando bem executada, a defesa zonal pode ocasionar um bloco relativamente compacto na zona central da baliza – a área de maior sucesso na finalização –, que pode ser difícil de ultrapassar, particularmente quando os atacantes têm poucos recursos para explorar os espaços entre os defensores (1 contra 1) e criar vantagem ou rematar com oposição. Quando isso ocorre, é recomendável utilizar a superioridade numérica ofensiva.

Com uma extensa variedade de formas de jogo e possibilidades para modelar a experiência de jogo, é importante que os professores estejam atentos à maneira como a defesa se manifesta e influencia a qualidade do jogo (Figura 8). É determinante, por isso, que o professor observe e oriente estes aspetos com cuidado.

Nas situações em que a defesa é caótica — como costuma acontecer com iniciantes que se concentram exclusivamente na bola —, o que leva à criação de vantagens incidentais que os atacantes ainda não conseguem explorar, concentrar a instrução na defesa individual pode agravar ainda mais a aglomeração dos atacantes em torno da bola.

Sintetizando, a forma de atuação defensiva pode ser de natureza livre (espontânea), individual ou zonal, conforme ilustrado na figura 8. A defesa individual envolve a responsabilidade direta de um jogador sobre um adversário específico, podendo ser realizada a campo inteiro ou com diversos condicionamentos espaciais. A defesa zonal pode ser implementada com diferentes níveis de profundidade e pode incluir várias linhas de atuação, focando-se na proteção de áreas específicas do campo e com regras de atuação diferenciadas.



Figura 8 – Ilustração de diferentes formas de atuação defensiva que impõem constrangimentos variados à ação e interação entre os jogadores

Perspetivas e orientações para a operacionalização do processo instrucional

Retomando a ideia de que o professor tem, à sua disposição, uma ampla gama de possibilidades para adaptar e ajustar ao grau de complexidade tática e exigência motora ao nível de desenvolvimento dos praticantes, coloca-se a questão: **por onde começar e como progredir?**

Do ponto de vista didático, é consensual a necessidade de um ensino que promova um aumento progressivo da complexidade tática e das exigências motoras no jogo. No entanto, as abordagens que procuram destacar fases específicas do jogo, como o jogo de transição (com marcação individual) ou o jogo posicional (com defesa à zona), assim como os conceitos e elementos de jogo associados, geram debate e divergências entre académicos e práticos. Assunto já tratado.

Ao considerar a necessidade de projetar contextos de jogo (designados, aqui, formas de jogo) que promovam interações positivas, comportamentos cooperativos, empenho, disciplina e *fair play*, é crucial que os professores estejam atentos e dispostos a intervir e a adequar o processo. Essa atenção é elementar para lidar com as diversas dinâmicas e problemas emergentes, tanto entre elementos da mesma equipa quanto entre equipas adversárias.

Neste contexto, o papel do professor é fundamental para otimizar a participação, o envolvimento e a aprendizagem de todos os alunos, adaptando as formas de jogo para atender às necessidades previamente identificadas e emergentes, garantindo, assim, um ambiente de jogo estimulante e inclusivo.

Com esta perspetiva pretende-se criar uma cultura em que os alunos não apenas jogam melhor em equipa, mas também se empenham em jogar bem, respeitando os princípios do *fair play* e colaborando de forma eficaz. Portanto, a intervenção e a adaptação contínua por parte do professor são essenciais para maximizar os benefícios do jogo, promovendo um desenvolvimento equilibrado e positivo de competências motoras e sociais necessárias para um bom desempenho em equipa.

Concentremo-nos, agora, nas vantagens da escolha entre formas de jogo baseadas na igualdade ou superioridade numérica e na sua combinação com diferentes formas de atuação defensiva (ilustradas na Figura 9).

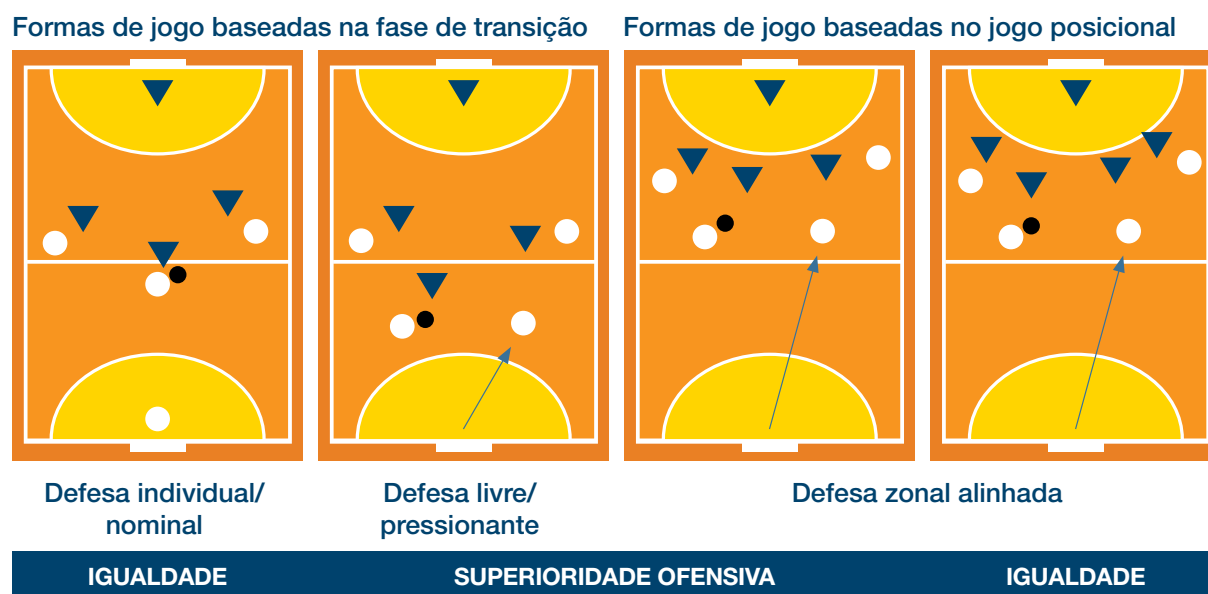


Figura 9 – Ilustração de distintas formas de jogo, por via da modificação do rácio entre atacantes e defensores e forma de atuação defensiva (após perda da posse de bola)

Coloca-se, então, a necessidade de o professor ajustar os elementos do jogo e a complexidade do sistema de relacionamento ao nível dos alunos, de forma a iniciar o processo. Se não souber por onde começar, e tomando como referência o currículo da disciplina de EF, inicie a aula com uma forma de jogo simplificada, como GR+3x3+GR ou GR+4x4+GR, em campo reduzido/adaptado, com pressão alta ou responsabilidade defensiva individual.

Enquanto os alunos jogam, deve concentrar-se em observar o jogo numa perspetiva global e verificar se este funciona, procurando perceber se os alunos conseguem responder de forma satisfatória às exigências do jogo e atingir o objetivo, ou se é necessário alterar a configuração tática e os constrangimentos implementados.

Para facilitar, comece por responder às seguintes questões:

O jogo parece funcionar?

É desafiante para ambas as equipas? Desequilibrado?

Demasiado difícil?

Demasiado fácil?

- Se a resposta é “**desequilibrado**” (em que uma equipa domina o jogo), considere reorganizar as equipas, e deixe jogar novamente. Seguidamente, observe se a mudança reequilibró o jogo (deve repetir o processo até garantir um confronto mais justo e equilibrado).

Faça *time-out* e discuta/reflita com ambas as equipas acerca do que está a acontecer, o que funcionou e o que pode ser melhorado para que o jogo seja mais justo, e todos possam participar e aprender.



Num jogo desequilibrado, há um claro domínio de uma das equipas, o que geralmente se reflete tanto no ataque quanto na defesa.

- Se o jogo lhe parece “**demasiado difícil**” ou “**demasiado fácil**” deve modificar o jogo, alterando a relação de forças entre a defesa e o ataque. Em seguida, permita que se jogue novamente e verifique qual o resultado da mudança. Se o resultado ainda não for satisfatório, deve introduzir mais modificações e voltar a observar.

No caso de concluir que o jogo está muito difícil para o ataque (os atacantes nunca ou raramente atingem o alvo), existem várias possibilidades de modificação, como jogar em superioridade com defesa pressionante ou mais recuada, como se ilustra na Figura 11.

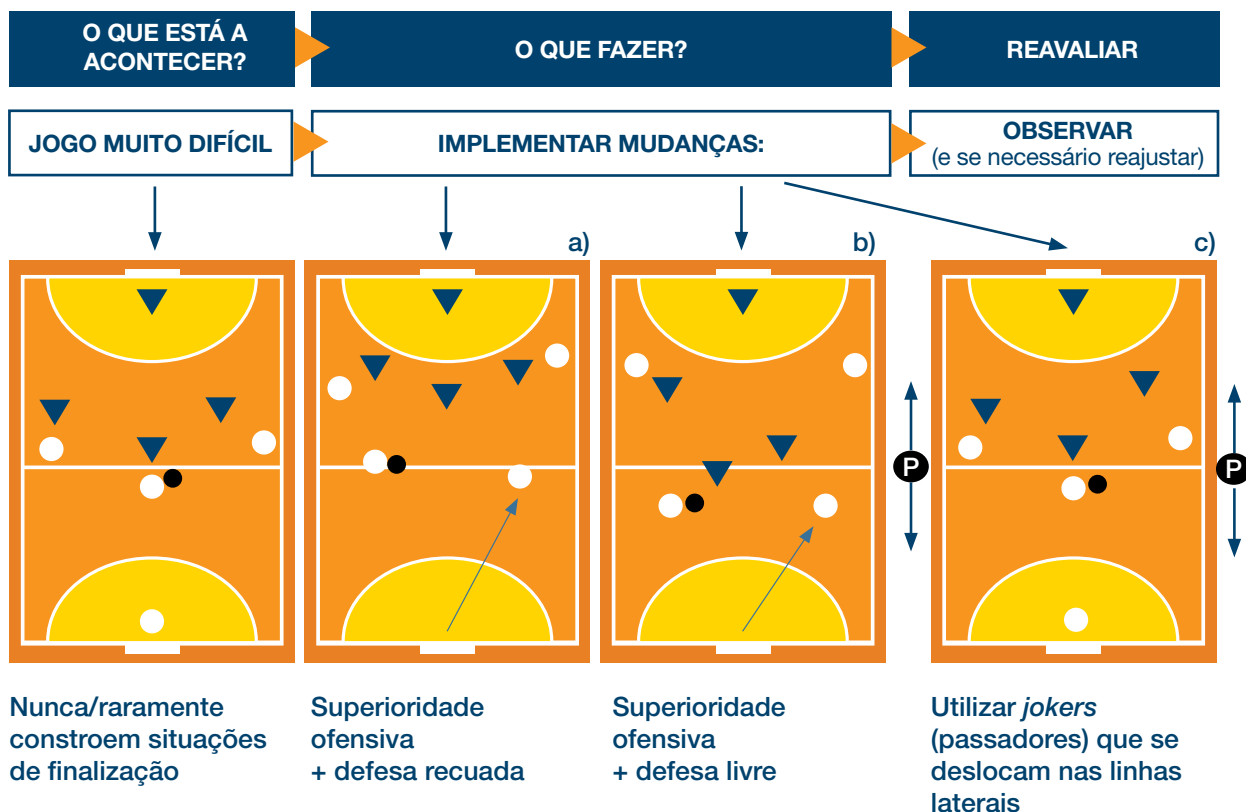


Figura 11 – Alternativas para modificar um jogo com marcação individual/pressão em todo campo/meio-campo defensivo, considerando as dificuldades dos alunos em superar os desafios impostos pela defesa

No quadro 2 apresenta-se um esquema resumido para orientar as decisões do professor em relação às modificações a serem implementadas, com base na classificação de ‘muito difícil’ ou ‘muito fácil’, tomando como referência o jogo com marcação individual, mais frequentemente utilizado na nossa comunidade escolar.

Quadro 2 – Orientações para modificar um jogo desequilibrado quando se utiliza marcação individual

O QUE ESTÁ A ACONTECER?

JOGO DESEQUILIBRADO

Num jogo desequilibrado, uma das equipas domina claramente. Esse domínio manifesta-se de várias formas:

Dificuldade da Equipa em Desvantagem:

a equipa em desvantagem raramente consegue progredir e criar situações de finalização credíveis. Com uma defesa pressionante, que atua logo à saída de bola do guarda-redes, é frequente que essa equipa nem consiga passar a linha do meio-campo.

Facilidade da Equipa Dominante: por outro lado, a facilidade com que os jogadores roubam a bola permite-lhes, sem grande esforço, criar muitas oportunidades claras de finalização.

O QUE FAZER?

Reequilibrar as equipas, trocando jogadores.

Favorecer a equipa em desvantagem:

- Permitir que a equipa em desvantagem utilize jogadores extra que atuem exclusivamente como passadores (apoios), deslocando-se apenas nas linhas laterais do campo.
- Aumentar o número de jogadores da equipa em desvantagem (ex., por mais de 5 golos) – jogando em superioridade (no ataque e defesa) até o jogo ficar novamente equilibrado (ex., empatado).

Aumentar a dificuldade da equipa em vantagem:

- Introduzir regras adicionais para aumentar o desafio apenas para a equipa dominante (ex., efetuar um mínimo de passes ou ações de grupo antes de finalizar).
- Introduzir zonas para restringir a ação defensiva de jogadores dominantes/equipa ou condicionar a pressão/roubo de bola.
- Restringir/condicionar determinado tipo de remate.

JOGO MUITO DIFÍCIL

Num jogo demasiado complexo, ambas as equipas têm pouco sucesso no ataque, o que se manifesta de diversas formas:

- Nunca/raramente constroem situações de finalização e poucos/nenhuns golos.
- Perda recorrente da posse de bola, provocada ou não pelo adversário.
- Os atacantes não dão resposta às exigências técnicas e táticas.
- Pouco interesse e desmotivação.

Favorecer a construção do jogo de ataque.

- Privilegiar a ocupação racional do espaço, a relação passador-recetor e favorecer a criação de condições de ataque à baliza.
- Jogo em superioridade numérica (preferencialmente utilizando a conceito de guarda-redes avançado) + redução da pressão defensiva.
- Manter a igualdade numérica e utilizar apoios (que funcionam como passadores/apoios), deslocando-se nas linhas laterais do campo.
- Restringir a ação defensiva ao meio-campo defensivo ou à zona circundante à área de baliza, com ou sem a obrigatoriedade de tocar na linha da área de baliza antes de qualquer intervenção defensiva.

JOGO MUITO FÁCIL

Num jogo demasiado fácil, ambas as equipas têm pouco sucesso na defesa, o que se manifesta de diversas formas:

- Os defensores não conseguem manter uma defesa profunda e pressionante, permitindo que o adversário construa muitas situações de transição e remates rápidos em zona favorável.
- Os defensores perdem frequentemente os duelos (1x1).
- Os defensores não dão resposta às exigências físicas e técnicas.
- Pouco interesse e desmotivação.

Favorecer a ação defensiva

- Priorizar a redução do espaço de ataque, favorecendo as condições de oposição ao oponente direto, bem como a ajuda defensiva.
- Reduzir a profundidade da defesa individual ou adotar a defesa zonal e/ou condicionar as possibilidades de progressão individual imediata, limitando ou impedindo o uso do drible.
- Reduzir o espaço de jogo ou aumentar o número de jogadores, favorecendo as possibilidades de sucesso defensivo.
- Impor a realização de um determinado número/tipo de ações de preparação do ataque ou exigir que a bola passe por todos os atacantes antes de qualquer tentativa de finalização, dando mais tempo para que a defesa se organize.

Crie, invente, ensaie adaptações para ajudar a manter a competição justa e garantir que todos os participantes tenham uma experiência positiva e educativa.

EXEMPLO PRÁTICO



OBSERVE O JOGO, O EFEITO DA INSTRUÇÃO E DAS MODIFICAÇÕES INTRODUZIDAS.

EXEMPLOS PRÁTICOS



OBSERVE O JOGO



JOGO REDUZIDO
OBSERVE COMO
JOGAM

- O jogo está a funcionar?
- O jogo é seguro?
- Todos os jogadores estão a divertir-se?
- Todos os jogadores estão empenhados no jogo?
- Todos os jogadores compreendem o jogo?
- O objetivo do jogo está a ser alcançado?
- Todos os jogadores estão a ser incluídos?
- A participação está a ser maximizada?
- O jogo é adequado ao nível de capacidade de cada jogador?
- Todos os jogadores estão a ser desafiados?



OBSERVE O JOGO



ALTERAÇÕES
UTILIZADAS:

- Vantagem numérica (4vs3+GR)
- Bola *soft*
- Pressão defensiva baixa

RESULTADO:

A aluna foi envolvida no jogo, mas não tem iniciativa de atacar a baliza, o que fazer?

Operacionalização da avaliação de diagnóstico

A avaliação diagnóstica nos desportos de invasão é, por natureza, complexa e representa um desafio para qualquer professor, especialmente quando se pretende obter uma compreensão clara e em tempo real do nível de competência e prontidão de cada aluno. Esta tarefa torna-se ainda mais exigente nos anos de escolaridade mais avançados, nos quais os alunos tendem a apresentar vivências desportivas e desempenhos muito distintos.

Além da tarefa de identificar a capacidade de prontidão de cada aluno, o professor deve manter o controlo da turma e, quando necessário, intervir e discutir aspetos relevantes do jogo. É igualmente essencial que o professor se concentre em testar e escolher a forma de jogo com que iniciará a unidade de ensino, de modo a responder ao nível global da turma e à sua diversidade. Para facilitar o processo, é necessário realizar um planeamento prévio que comece com uma forma básica e simples de jogo, pensada com regras modificáveis e flexíveis, permitindo ajustar a complexidade conforme a resposta dos alunos. Por forma a orientar o processo, recomendamos um conjunto de passos que se apresentam a seguir.

Passo 1. Pré-avaliar: compreender o que os alunos sabem sobre andebol e as suas experiências anteriores ajuda a definir um ponto de partida para a avaliação diagnóstica. Comece por verificar se conhecem a modalidade (focando-se nas principais regras), se esta foi lecionada em anos anteriores, que experiências tiveram, e que interesse ou motivação a prática do andebol desperta nos alunos, e porquê. Se o contexto o permitir, explore desde logo o que caracteriza um bom jogo de equipa e como isso se pode concretizar nas aulas de andebol.

Passo 2. Defina uma forma base para iniciar a avaliação diagnóstica, tendo em conta o conhecimento prévio dos alunos e/ou ao ano de escolaridade.

Com alunos no início da escolaridade, ou que não tiveram qualquer contacto com a modalidade, sugere-se começar com uma situação de superioridade numérica sem recurso ao drible (preferencialmente com bolas *soft*), tipicamente 3x2 (+GR) ou 4x3 (+GR), utilizando o conceito de guarda-redes avançado.

Para alunos de anos de escolaridade intermédia ou mais avançados, sugere-se uma forma de jogo baseada na igualdade numérica, cujo grau de pressão defensiva deve ser ajustado em função das dificuldades observadas, conforme apresentado no ponto anterior.

Passo 3. Organização e observação das equipas

- Organize equipas heterógenas: comece por formar equipas com alunos de características distintas e se possível envolva os alunos no processo.
- Explique e discuta as regras básicas: garanta que todos compreendem as regras fundamentais antes de começarem a jogar. Analise as regras com os alunos (estabeleça comparações com outras modalidades) e responda a quaisquer dúvidas que estes possam ter.
- Deixe jogar e observe: permita que os alunos joguem livremente e que se autorregulem em termos de respeito e cumprimento das regras. Concentre-se em observar o funcionamento do jogo e como resolvem os problemas e obstáculos colocados pela defesa.

Evite interferir no jogo, a menos que pretenda fazer modificações nas regras ou corrigir comportamentos que possam comprometer a segurança dos alunos ou a integridade do jogo, como nos seguintes casos: violação sistemática e grosseira da área de baliza; violação da regra dos passos, por correr com a bola na mão; contacto físico excessivo, seja voluntário ou involuntário.

Passo 4. Compreender as características do jogo e intervir

Comece por observar se o jogo, de uma forma geral, lhe parece desafiante, equilibrado, dinâmico, justo e seguro, e proceda aos reajustes conforme necessário, reavaliando a sua eficácia (ver ponto xx). Para auxiliar esta análise, sugere-se a utilização das fichas seguintes, procurando, em primeiro lugar, responder às perguntas enumeradas na ficha 1. Se a resposta for “não” a algumas das questões, caberá ao professor compreender o motivo e intervir, fazendo as alterações que considerar mais apropriadas (ver recomendações anteriores). Relembre-se que, caso uma das equipas esteja a dominar o jogo, deve proceder a trocas de jogadores entre as equipas até que o confronto se torne relativamente equilibrado.

Ficha 1 – Observação das características do jogo e envolvimento dos alunos (traduzido e adaptado de J.I. Butler, 2016, *Playing fair* (Champaign, IL: Human Kinetics): Inventing Games Performance Assessment Instrument (IGPAI))

CARACTERÍSTICAS	Sim	Não	Justificação/observações
O jogo está a ser dinâmico?			
O jogo está estruturado? (ataque/defesa)			
O jogo está a ser seguro para todos?			
O jogo está a ser justo?			
Os jogadores estão todos envolvidos no jogo?			
Os jogadores estão todos a ser desafiados?			
O jogo está a ser divertido?			

Após definir a forma básica de jogo inicial (ponto de partida), concentre-se em compreender o nível de jogo, os problemas e as dificuldades, privilegiando os conceitos e elementos a trabalhar inicialmente.

Recapitulando: as formas de jogo baseadas na transição tendem a enfatizar os desafios relacionados com a manutenção da posse de bola e a progressão em direção à baliza, especialmente quando confrontados com uma defesa pressionante e ativa. Por outro lado, as formas de jogo baseadas na fase posicional tendem a destacar os problemas de ataque à baliza e de finalização, enfrentando uma defesa mais organizada, recuada e geralmente menos perturbadora da ação ofensiva.

Transversalmente às várias formas de jogo, comece por observar se, e como, os alunos conseguem atingir o objetivo do jogo. Também é importante avaliar se há uma manifesta incapacidade de manter, progredir e distribuir a posse de bola devido à falta de resposta às habilidades de jogo requeridas. E, acima de tudo, observe se os alunos parecem desafiados, envolvidos e motivados.

Em forma de síntese, apresenta-se um conjunto de diretrizes para orientar a observação, a análise dos problemas de jogo e a intervenção (quando necessário), reconhecendo que as possibilidades são vastas e difíceis de enumerar.

Comece por observar se, e como, os alunos conseguem atingir o objetivo do jogo:

- **Foco:** analisar a facilidade/dificuldade e a frequência com que criam situações de finalização.
- **Ação:**
 - Se houver poucas ou nenhuma tentativas de remate, introduza mudanças para aumentar o sucesso do ataque e reavalie. Registe que competências de ataque devem ser tratadas nas aulas seguintes.
 - Se houver muitas tentativas de remate, mas pouco sucesso na concretização, prossiga e dê prioridade a tarefas de finalização nas aulas seguintes.
 - Se a taxa de finalização estiver entre 40-70% das posses de bola, prossiga e registe os casos individuais de maior ou menor sucesso (ver ficha seguinte).

- Se observar elevada taxa de finalização (golo em mais de cerca de 70% dos ataques), considere aumentar a oposição defensiva (incluindo do guarda-redes) e reavalie. Registe que competências defensivas devem ser alvo de abordagem nas aulas seguintes.

Observe como é que os alunos mantêm e distribuem a posse de bola e se têm dificuldades em progredir para a baliza:

- **Foco:** analisar se a progressão (defesa-ataque) e/ou a construção do ataque, próximo da baliza, ocorre com fluidez e continuidade.
- **Ação:**
 - Se observar perdas de bola sistemáticas e/ou mudanças de posse entre as equipas sem tentativas credíveis de ataque à baliza – jogo anárquico e com grande aglomeração em torno da bola–, introduza mudanças para facilitar a organização do jogo e/ou reduza a pressão defensiva, e reavalie. Seguidamente, registe as competências de ataque que devem tratadas nas aulas seguintes.
 - Se em cerca de 40-70% das posses de bola conseguem progredir e criar oportunidades de finalização, prossiga e registe os casos individuais de maior ou menor sucesso (ver ficha seguinte).
 - Se houver domínio do ataque, mantendo a posse de bola e/ou progredindo com muita facilidade, considere aumentar as condições de oposição defensiva e registe as competências que devem ser alvo de abordagem nas aulas seguintes.

Observe o nível de desafio, envolvimento e motivação:

- **Foco:** observar se os alunos estão todos adequadamente desafiados, envolvidos no jogo e motivados.
- **Ação:** se observar motivação ou interesse reduzidos, ou situações de exclusão, tente identificar a origem, seja por razões de elevada complexidade do jogo ou falta de estímulo, e intervenha. Comece por analisar, com os alunos, o que se pode mudar no jogo para o tornar mais cativante, inclusivo ou até divertido.

O professor, dependendo da forma de jogo utilizada, pode conceber diversas fichas de observação. Contudo, há elementos essenciais que devem ser incluídos, sempre em função dos objetivos e princípios do jogo. A Ficha 2 é um modelo-tipo exemplificativo, concebida para registar como os jogadores resolvem os problemas de jogo que surgem, tanto no jogo de transição como no jogo posicional, pelo que há comportamentos que podem não ocorrer (caso em que deve deixar em branco ou assinalar “não observado”).

Ficha 2 – Quadro global para observação de como os alunos (e a equipa) resolvem problemas de jogo, que deve ser reajustado em função das características da forma de jogo, objetivos e prioridades

CARACTERÍSTICAS	GRAU DE DIFICULDADE				NOTAS
	Fácil	Médio	Difícil	NO	
Finalização (golos)					
Criação de situações de finalização					
Resolução de situações de vantagem (perto/longe da baliza)					
Criação de situações de vantagem numérica (perto/longe da baliza)					
Manutenção e distribuição da posse de bola (perto/longe da baliza)					
Progressão em direção à baliza (em espaço amplo)					
Marcação individual (em espaço amplo)					
Organização e atuação defensiva (perto/longe da baliza)					

Legenda: NO – não observado

Passo 5. Observação da heterogeneidade e diversidade: além da identificação do nível de jogo global da turma e compreensão das suas dinâmicas internas, é importante observar o grau de heterogeneidade e diversidade entre os alunos.

Enquanto os alunos jogam, começa por observar se há alunos que se destacam positivamente na dinâmica de jogo da equipa ou se, pelo contrário, são excluídos (ou se se autoexcluem e “se escondem”) e/ou revelam um completo alheamento ou desmotivação. Para auxiliar no processo de observação, apresentamos uma ficha-modelo, na qual recomendamos que se assinalem apenas os casos em que a resposta à pergunta é “não” (x). Isso ajudará a identificar rapidamente que alunos podem precisar de mais atenção ou intervenção.

Ficha 3 – Observação do nível de participação individual (traduzido e adaptado de J.I. Butler, 2016, *Playing fair* (Champaign, IL: Human Kinetics): *Inventing Games Performance Assessment Instrument* (IGPAI))

Instruções para o uso da ficha: marque com um “x” os casos em que a resposta à pergunta é “não”.

OBSERVAÇÃO	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	...
O jogador está a colaborar na dinâmica do jogo?					
O jogador está a jogar com segurança e a respeitar os outros jogadores?					
O jogador está a jogar com <i>fair play</i> e a respeitar o árbitro?					
O jogador revela sentir-se desafiado no jogo?					
O jogador parece estar a divertir-se?					
Outros comentários:					

Seguidamente, e admitindo que há tempo útil para tal, procure identificar as diferenças na prontidão, entendimento tático e habilidades de jogo (com e sem bola). O professor, dependendo da forma de jogo utilizada e dos seus objetivos, pode conceber diversas fichas de observação. Não obstante, fichas de registo muito extensas e complicadas de preencher devem ser evitadas. Fichas elaboradas estrategicamente para observar grande detalhe comportamental devem, nesses casos, ser complementadas com a filmagem das aulas para posterior observação e análise.

Em seguida, apresentam-se duas fichas-tipo, direcionadas para o jogo em superioridade e igualdade numérica, respetivamente, mas que podem ser reajustadas conforme o contexto e os objetivos. Para facilitar o processo de observação e registo em tempo real, recomendamos que se assinalem apenas os casos extremos: acima da média da turma (+) e a baixo (-).

Ficha 4 – Determinação do nível de prontidão para resolução de problemas de jogo **com superioridade numérica** e defesa pressionante ou zonal.

Instruções para o uso da ficha: sinalizar apenas os casos em que a apreciação é 1 (nunca/raramente) ou 3 (regularmente/quase sempre), ou utilizar (+) ou (-) para indicar os casos extremos, de forma a agilizar e simplificar o processo.

OBSERVAÇÃO	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	...
(Com bola) O jogador participa na distribuição segura da posse de bola					
(Sem bola) Movimenta-se para dar suporte ao portador de bola					
(Com bola) O jogador resolve situações de vantagem numérica/posicional					
Posiciona-se para defender a baliza					
Outros comentários:					

Ficha 5 – Determinação do nível de prontidão para resolução de problemas de jogo com **igualdade numérica**, com defesa individual ou zonal.

Instruções para o uso da ficha: sinalizar apenas os casos em que a apreciação é 1 (nunca/raramente) ou 3 (regularmente/quase sempre), ou utilizar (+) ou (-) para indicar os casos extremos, de forma a agilizar e simplificar o processo.

OBSERVAÇÃO	Aluno 1	Aluno 2	Aluno 3	Aluno 4	...
(Com bola) O jogador participa na distribuição segura da posse de bola					
(Sem bola) Desmarca-se/posiciona-se para dar suporte ao portador de bola					
Com bola) O jogador resolve situações de igualdade em espaço amplo/perto da baliza					
Identifica e acompanha o oponente direto					
Outros comentários:					

Concetualização temática e operacional da Unidade de Ensino

Com base na avaliação de diagnóstico, o professor deve ter uma compreensão do posicionamento relativo de cada aluno no grupo, considerando o seu nível de prontidão para resolver os problemas colocados pelo contexto de jogo em estudo, balizado pela forma de jogo base ou inicial.

O espectro de competências e diferenças observadas entre os alunos deve ser considerado ao decidir o tipo de organização da turma, optando por grupos homogéneos, heterogéneos ou auto-selecionados. Pode ser necessário um trabalho adicional específico dirigido a um aluno ou grupo que não domine satisfatoriamente as competências de jogo elementares, como seja receber e passar a bola, preferencialmente em movimento. Importa referir que a diferenciação educativa, para satisfazer as necessidades de aprendizagem específicas, pode (e deve) ser feita num contexto de trabalho em equipa, como se verá adiante.

A elaboração de uma Unidade Ensino com base em problemas de jogo deve ser feita de forma flexível, faseada e progressiva, utilizando-se, por exemplo, ciclos de planeamento (2-3 sessões) ou mesmo aula-a-aula, numa base *ad hoc*. Este posicionamento decorre da dificuldade em compreender o real nível de prontidão de todos alunos, capacidades e ritmos de aprendizagem que, naturalmente, irão afetar a evolução do processo e a conseqüente correção/adaptação dos procedimentos.

De modo a definir objetivos claros e concretizáveis, comece por identificar os conteúdos (conceitos e elementos do jogo) e situações-problema (decompondo a forma básica de jogo em estudo em estruturas mais simples) a eleger.

Etapa 1: partindo da forma de jogo inicial e da avaliação de diagnóstico, projete o nível de jogo (ou forma de jogo) a ser atingido no final do processo (*“the big picture”*). A ideia é começar com uma ideia de jogo final em mente e trabalhar de forma progressiva com esse objetivo, levando em consideração as condições de ensino e resposta dos alunos ao longo do processo (avaliação formativa). Por exemplo, começar com superioridade e terminar com igualdade numérica, como se ilustra no quadro seguinte.

Etapa 2: na linha do tempo (*“timeline”*), defina os momentos de competição (torneios intra-turma) e os momentos de avaliação, tendo em consideração a extensão da unidade (número de aulas e a sua duração efetiva), espaços e material disponível.

Etapa 3: comece por considerar os problemas de jogo e as necessidades de aprendizagem identificadas na avaliação de diagnóstico e defina os objetivos de aprendizagem para o primeiro ciclo de aulas (até ao primeiro torneio). Os torneios são momentos de avaliação formativa, permitindo investigar a prontidão dos alunos (e equipas) e determinar se é possível avançar para uma forma de jogo mais complexa ou se, pelo contrário, é necessário dedicar mais tempo aos problemas colocados pela forma de jogo em estudo.

Sublinhe-se que as estruturas parciais, subordinadas à sua lógica tática (como finalizar/impedir finalizações, criar/impedir oportunidades de finalização, progredir/impedir a progressão, organizar/contrariar a organização do ataque), funcionam como organizadores temáticos que orientam o processo de diferenciação dos problemas dentro do domínio temático global que é o jogo ou as suas formas.

Tenha em conta o calendário e decida quais serão os principais temas/princípios ou estruturas parciais a serem trabalhados, decompondo os problemas de jogo (ver quadro seguinte). É importante que as progressões respeitem, simultaneamente, a articulação vertical (tarefas dirigidas aos problemas táticos distintos: manutenção, progressão, finalização, etc.) e a articulação horizontal (tarefas orientadas para situações-problema semelhantes: 3x2, 2x1, 4x2+2). A relação entre ambas conferirá uma dinâmica variada e progressiva ao processo de ensino.

Exemplo de construção duma Unidade de Ensino dedicada ao Andebol

		Aulas								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Duração		90 min.	50 min.	50 min.	50 min.	90 min.	50 min.	50 min.	50 min.	90 min.
Espaço		EG	EG	EG	EG	EG	EG	EG	EG	EG
Torneio intra-turma		X				X				X
Formas de jogo		FI	Em superioridade 4x3+Gr			FT	Em igualdade com pressão Gr+3x3+Gr			FF
Temas/problemas	Finalizar	Avaliação de diagnóstico	TBJ: 2x1+Gr; 1xGr			Avaliação formativa	TBJ: 2x1+Gr			Avaliação final
	Criar/explorar OF		FPJ: 3x2+Gr	FPJ: 4x2+2+Gr	FPJ: 3x2+Gr					
	Manter/distribuir a posse de bola		TBJ: 3x2; 2x1				3x3	2x2+apoios		
	Organizar o ataque/defesa		4x3+Gr; 4x2+2+Gr							
	Progredir em direção ao alvo							2x2+2x2	2x2+2x2	
	Recuperar a posse de bola						3x3/2x2			
		1º ciclo					2º ciclo			

Big Picture – Projetar onde se ambiciona chegar

Legenda: OF-oportunidade de finalização; ER-espaço reduzido; EG-espaço grande; FI-forma de jogo inicial; FT-forma de jogo de transição; FF-forma de jogo final; FPJ-forma parcial de jogo; TBJ-tarefas baseadas no jogo

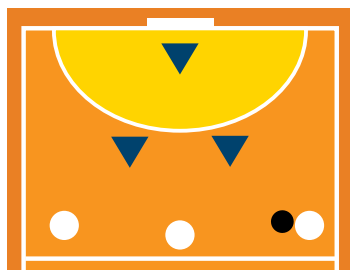
O desenho (e a modificação) de tarefas de aprendizagem

No pressuposto didático de que a transferibilidade das aprendizagens é maximizada pela representatividade das tarefas em relação às exigências e constrangimentos da forma básica do jogo, é fundamental recriar situações-problema que reflitam os desafios reais do jogo. Mas que sejam mais simples.

Assim sendo, importa compreender e decompor a forma básica do jogo em unidades funcionais mais simples, criando contextos de exercitação ou prática que recriem as situações que os alunos têm dificuldade em resolver. O objetivo é, por um lado, facilitar e orientar o processo de leitura e compreensão tática, canalizando e guiando a descoberta e a experimentação das soluções mais adequadas para atingir determinados princípios ou objetivos (ex., finalizar, manter a posse de bola, progredir, criar vantagem, fintar, etc.). Por outro lado, pretende-se criar contextos de repetição e prática para todos, que permitam o reconhecimento dos desafios situacionais enfrentados no jogo, além de exercitar os conceitos, habilidades e comportamentos necessários para os superar.

Em resumo, a base de preparação das tarefas de aprendizagem deve estar subordinada às necessidades de aprendizagem dos alunos, em consonância com os princípios operativos ou temas decorrentes dos problemas de jogo, por via da sua simplificação, focalização e fragmentação, de que são exemplo:

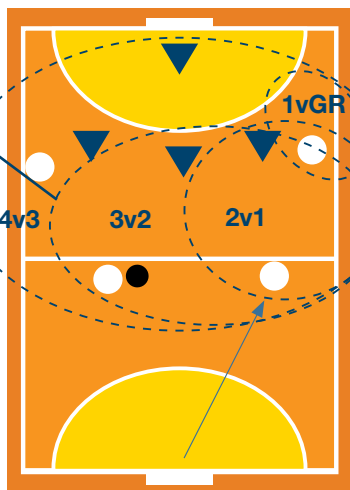
- finalizar/impedir finalização (ex., tarefas baseadas no jogo: 2x1, 1xGR com início perto da baliza);
- explorar a vantagem numérica para finalizar/anular a vantagem e proteger a baliza (ex., formas parciais de jogo: 3x2, 4x2 em meio-campo);
- organizar o ataque/proteger a baliza (ex., forma parcial de jogo: 4x3 em meio-campo);
- manutenção e distribuição da posse de bola/recuperação da posse de bola (ex., tarefas baseadas no jogo: jogos de passes 3x2, 2x1, etc.).



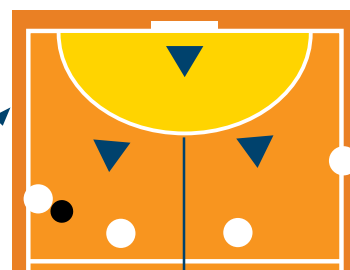
Tema: explorar a vantagem numérica para finalizar/anular a vantagem e proteger a baliza.

Forma Parcial de Jogo:

3x2+Gr em meio-campo, que passa a jogo de transição 3x3, com o objetivo de pousar a bola na linha de meio-campo, circunstância em que a equipa que defendia passa a atacar.



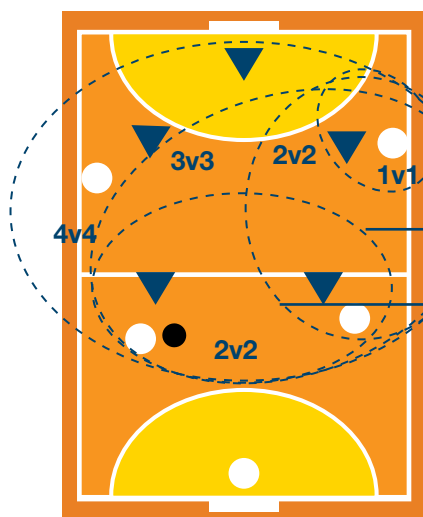
Forma Básica de Jogo:
4x3+Gr, com defesa à zona



Tema: finalizar

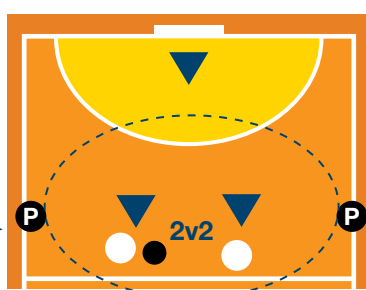
Tarefa: 2x1+Gr em espaço reduzido. Rotação: quem remata defende (em caso de o guarda-redes ser fixo).

A título de exemplo, tomando como referência a forma de jogo Gr+4x4+Gr, com a marcação individual em espaço amplo emergem unidades funcionais baseadas na igualdade numérica. Isso não significa, contudo, que situações de aprendizagem baseadas na superioridade numérica não possam (e não devam) ser utilizadas, dependendo dos problemas de jogo e das necessidades de aprendizagem.



Forma Básica de Jogo:

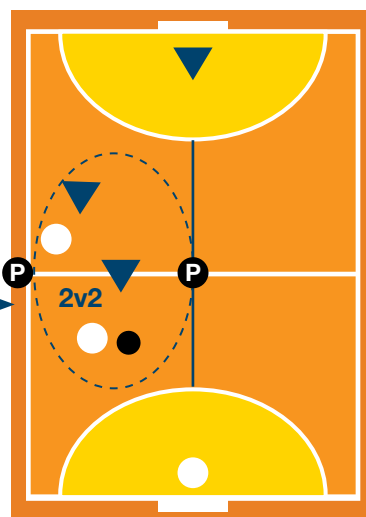
Gr+4x4+Gr, com defesa individual



Tema: criar vantagem numérica /recuperar a posse de bola

Forma Parcial de Jogo:

2x2+Gr em meio-campo, com 2 apoios, que passa a jogo de transição 2x2, com o objetivo de pousar a bola na linha de meio-campo.

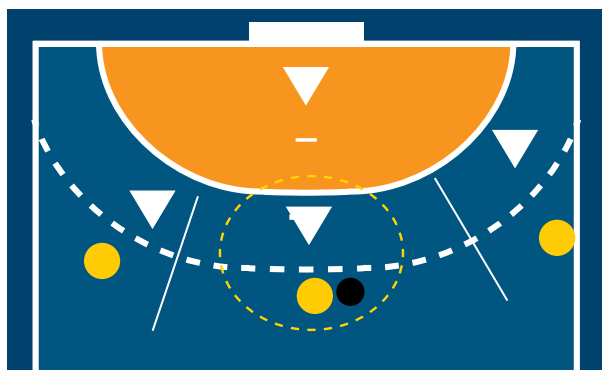


Forma Parcial de jogo:

2x2+Gr em meio-campo, com 2 apoios.

Garantir que todos os alunos beneficiem das situações de aprendizagem é um critério fundamental no desenho e organização do processo. Para isso, podem ser adotadas várias estratégias:

- Formar grupos de trabalho heterogéneos para promover a aprendizagem cooperativa;
- Utilizar regras diferenciadas para conciliar o grau de desafio com as habilidades dos alunos;
- Ao trabalhar em igualdade numérica, seja com marcação individual ou zonal, é importante acertar os pares (atacante vs. defensor) e os papéis (apoio-passador e jogador) de acordo com as capacidades de cada aluno (e não esquecer das regras de rotação entre funções). Quando isso não for possível, podem ser aplicadas regras de ação diferenciadas para garantir equilíbrio na oposição, como duelos com diferentes espaços de ação/intervenção e outras condicionantes que limitem ou favoreçam a ação do defensor ou atacante;
- Envolver os alunos na modificação das tarefas, dando-lhes liberdade e responsabilidade para assegurar que todos tenham muitas e adequadas oportunidades para aprender.



Pares (1vs1) equilibrados por nível de habilidade

Situação de aprendizagem exemplo: 3x3 em meio-campo com zona de intervenção delimitadas (1x1), podendo o espaço (maior/menor) ser ajustado em função das competências do atacante vs. defensor para equilibrar o grau de oposição/desafio.

EXEMPLO PRÁTICO

Tema: organizar o ataque/defesa

Subtema: construir situação de finalização/proteger a baliza



O QUE ESTÁ A ACONTECER?

O jogo está a funcionar?
O objetivo do jogo está a ser alcançado?
Há continuidade?
O jogo está estruturado? (ataque/defesa)
O jogo está a ser dinâmico?
Todos os jogadores estão a ser incluídos?
O jogo é adequado ao nível de capacidade de cada jogador?

Tema: criar/explorar situações de finalização/proteger a baliza



INSTRUÇÃO

Se alguns jogadores tiverem dificuldades em dar resposta às exigências da tarefa (o que fazer?, quando fazer? e como fazer?), considere fornecer orientação ou apoio.

Considera que a intervenção foi ajustada?

Tema: manter a posse de bola



O QUE ESTÁ A ACONTECER?

A tarefa de aprendizagem está a funcionar?
O objetivo do jogo está a ser alcançado?
O jogo está a ser dinâmico?
Há problemas de aglomeração?
O jogo é adequado ao nível de capacidade de cada jogador?
A participação e aprendizagem estão a ser maximizadas?



ESTRATÉGIAS UTILIZADAS:

Modificar (simplificar) a tarefa.
Instrução diferenciada.

O QUE ESTÁ A ACONTECER?

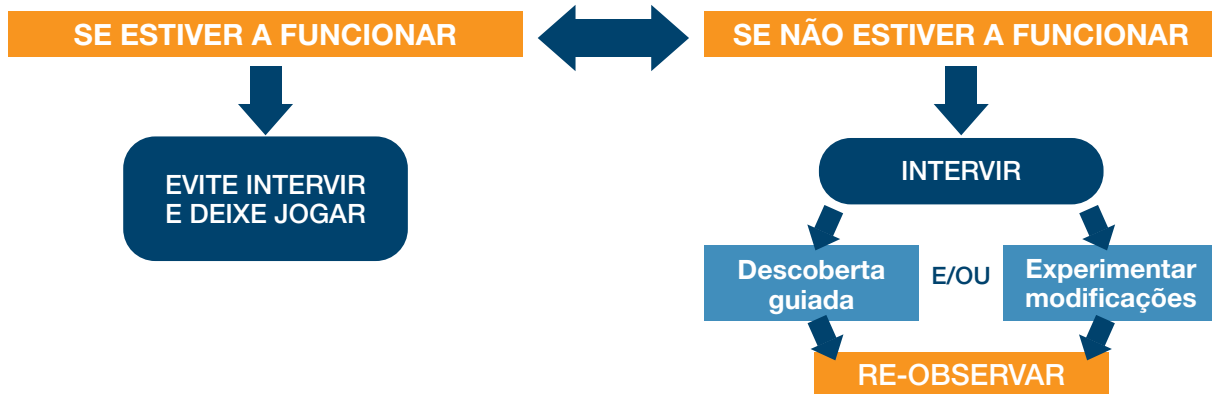


Figura 12 – Representação gráfica da ideia da instrução adaptativa, em contexto de jogo ou tarefas de aprendizagem

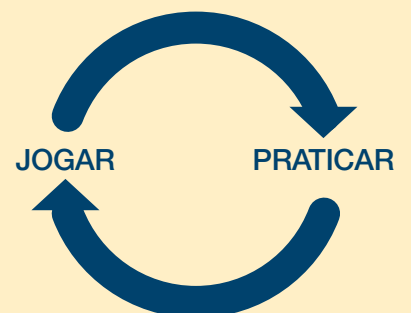


INTERVIR

DESCOBERTA GUIADA

Levá-los a refletir sobre o que está a acontecer.

Ajudá-los a perceber o que fazer.



ENVOLVER OS ALUNOS NAS ATIVIDADES DA AULA

Aprendizagem ativa ...

Desafiar e envolver os alunos no desenho e modificação de jogos e tarefas de aprendizagem promove não apenas um maior envolvimento, mas também o desenvolvimento de competências essenciais, como pensamento crítico, criatividade, resolução de problemas e colaboração. A participação ativa dos alunos, nesse processo, contribui para um sentido de pertença e protagonismo, permitindo-lhes assumir um papel mais ativo na sua própria aprendizagem.

Contudo, é fundamental que o professor assuma o papel de mediador, assegurando que as modificações propostas mantêm a intencionalidade pedagógica e garantem a segurança de todos os participantes.

As regras de jogo e sua adaptação

Envolver os alunos na adaptação das regras, objetivos ou condições de um jogo é uma oportunidade para desafiá-los a refletir sobre o que está a acontecer, participando ativamente na conceção e implementação de mudanças. Este processo deve considerar aspetos como inclusão, justiça, equidade, dinâmica, diversão e ajuste da complexidade do jogo, seja para a aumentar ou diminuir o desafio.

Em vez de se limitarem a seguir regras rígidas, definidas e alteradas exclusivamente pelo professor, os alunos podem ser incentivados a propor modificações ou variações ajustadas às suas necessidades e objetivos, experimentando e introduzindo novas mudanças de forma autónoma ou com suporte do professor.

Na prática, comece por introduzir um jogo simples, com poucas regras, garantindo que os alunos compreendem as dinâmicas essenciais do ataque e da defesa. À medida que o jogo se desenrola, identifique os problemas e necessidades que vão surgindo e faça time-out, ou permita que os próprios alunos o solicitem, de acordo com as suas competências e autonomia.

Durante estas pausas, oriente a reflexão dos alunos sobre a qualidade do jogo e as dificuldades observadas, ajudando-os a identificar se são de natureza ofensiva ou defensiva. Incentive-os a pensar de forma crítica, utilizando questões abertas, como: *“O que está a acontecer no jogo? Quais são as dificuldades que enfrentam? Estão todos a participar ativamente na circulação da bola? Todos têm tido oportunidades para finalizar? Que soluções poderiam implementar para melhorar o jogo de equipa?”*

Esta abordagem incentiva os alunos a refletir sobre a dinâmica do jogo, a criar estratégias para envolver todos os membros da equipa e a compreender a importância e o propósito das regras. Em última análise, contribui para melhorar a experiência coletiva e fortalecer a coesão entre os vários elementos, promovendo um ambiente de aprendizagem mais colaborativo e significativo.

EXEMPLO PRÁTICO



Deixe jogar e observe as respostas.



Intervenha (dê *feedback* durante o jogo ou faça *time-out*), modifique sempre que necessário e volte a observar.

As tarefas de aprendizagem

Existem muitas possibilidades para que os alunos tenham um papel mais ativo na sua aprendizagem e desenvolvimento das competências de jogo. Torne claro de que forma as tarefas de aprendizagem concorrem para a melhoria das competências de jogo e convide os alunos a propor mudanças e adaptações em função das necessidades de aprendizagem e problemas de jogo.

Por exemplo, numa simples tarefa de aquecimento, baseada nas ações de passe e receção, como a atividade de passe em pares (dois a dois), podemos desafiar os alunos a proporem e criarem diferentes tipos de passe (difíceis, criativos e divertidos), integrando tarefas diversificadas de coordenação e manipulação da bola.



O professor começa por dirigir o exercício.



Os alunos são incentivados a sugerir ou criar variações, que o seu par ou os restantes devem imitar.

Em tarefas técnico-motoras individuais, subordinadas ao tema da finalização, podemos enriquecer a atividade, proporcionando, aos alunos, a oportunidade de criarem sequências de movimentos e variar a forma de finalização. Desse modo, promovemos maior consciência corporal, criatividade motora, corporalidade e autorregulação durante as tarefas.



O professor começa por explicar e demonstrar algumas possibilidades que os alunos devem repetir.



Os alunos são incentivados a explorar e criar movimentos e sequências distintas.

Observe como realizam as tarefas e criam os seus movimentos.

No contexto de tarefas dedicadas aos problemas táticos, como a manutenção da posse de bola, os jogos de passes (com ou sem progressão) são excelentes atividades. Assim, de forma simples, comece por fornecer uma estrutura base para que os alunos compreendam e iniciem a atividade. As possibilidades são imensas, contudo, não se recomenda começar o jogo com muitos elementos. Idealmente, deve-se optar por formações como 3x2, 4x2 ou 3x3, evitando mais de cinco jogadores por equipa. Permita que joguem livremente, observando o desenrolar da atividade. Se necessário, dê algumas orientações durante a atividade ou faça um time-out para analisar com os alunos o que está a acontecer. Ajude-os a compreender a dinâmica do jogo, como podem ultrapassar dificuldades ou, pelo contrário, como aumentar a oposição e os desafios. Para este fim, promova a discussão em grupo sobre o que está a acontecer na tarefa. Questione: *“Estão a atingir os objetivos na defesa e no ataque? Todos estão a participar ativamente no passe e na receção? O que pode ser melhorado?”*

Além disso, incentive os alunos a refletirem sobre estratégias, ações a desenvolver e possíveis modificações na dinâmica das tarefas ou jogos, nomeadamente: ajustar o número de jogadores (diminuindo/aumentando ou modificando o rácio entre atacantes e defensores); adicionar *jokers*/apoios (jogadores posicionados estrategicamente para fornecer uma opção segura de passe); modificar o espaço (aumentando ou reduzindo a área de jogo); condicionar a forma de interação (e.g., como passar e quem pode receber); introduzir/condicionar zonas de atuação ou progressão (e.g., restringindo o movimento dos jogadores por zona ou o números de passes), ou introduzir zonas de pontuação/progressão (e.g., a bola tem de passar por zonas), entre outros fatores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A abordagem do ensino do andebol na escola apresentada vai além do desenvolvimento de competências motoras e técnicas e da compreensão tático-estratégica do jogo. O andebol é assumido como uma ferramenta pedagógica para a transmissão de valores como cooperação, interdependência positiva e esforço, promovendo o envolvimento e a participação de todos. Pretende-se criar uma cultura de jogo em que a performance individual é subordinada ao coletivo, promovendo-se o conceito de um jogo bem jogado com a participação ativa de todos. Por outras palavras, procura-se a inclusão, a colaboração, o *fair play* e o respeito mútuo entre todos os participantes.

Partindo da conceção de que um bom jogo na escola é aquele que, além de ser desafiante, é funcional, equilibrado e justo, garantimos que todos os alunos se sintam valorizados, respeitados e incluídos na dinâmica do jogo. Por conseguinte, as aprendizagens essenciais devem estar vinculadas à ideia de que os alunos precisam de aprender a jogar melhor em equipa, a incluir e a ser incluídos.

Pelo tanto, o jogo deve ser modificado e adaptado às capacidades e necessidades de aprendizagem dos alunos, exagerando, inibindo, canalizando ou simplificando os desafios conforme necessário. Esta adaptabilidade permite a introdução gradual de conceitos e estratégias, bem como a prática diferenciada de habilidades e elementos do jogo, transformando-o numa ferramenta de ensino flexível e enriquecedora, capaz de proporcionar experiências significativas para todos os alunos.

Sob esta perspetiva, os professores são instigados a ir além da tradicional separação dos alunos com base no nível de competência. Em vez disso, são incentivados a modificar o jogo de modo a incorporar a heterogeneidade e a diversidade dos participantes, promovendo um ambiente cooperativo e inclusivo onde cada aluno tem a oportunidade de contribuir e evoluir.

Também é essencial implicar os alunos na apreciação do jogo e na construção e modificação das regras, assegurando que estas sejam percebidas como justas e que facilitem a participação ativa de todos. Ademais, os alunos podem ser incentivados a assumir papéis de observadores e avaliadores (auto e heteroavaliação), promovendo uma maior compreensão do jogo e um envolvimento mais ativo na definição de objetivos e estratégias de aprendizagem.

Estudos de investigação-ação

Complementarmente, podem ser consultados os estudos realizados por estudantes-estagiários:

■ Estagiária: Sara Neves

Título: Melhorar o envolvimento e a aprendizagem no ensino do andebol: Uma experiência pedagógica com alunos do Ensino Secundário

Objetivo: O propósito deste estudo foi analisar o valor formativo de tarefas observacionais e de heteroavaliação na participação e envolvimento dos numa unidade de ensino de andebol lecionada sob a égide do modelo de competência dos jogos de invasão, em espaços de aula reduzidos. Especificamente visou: 1. Analisar o valor atribuído pelos alunos às estratégias utilizadas nas aulas para a sua aprendizagem. 2. Analisar o envolvimento dos alunos nas tarefas observacionais e de heteroavaliação. 3. Analisar o valor formativo das tarefas observacionais e dos processos de heteroavaliação entre os alunos.

<https://revista-ebalonmano.unex.es/index.php/ebalonmano/article/view/2366/2175>

■ Estagiário: Carlos Carreiras

Título: Desafios e Estratégias para uma Educação Física Inclusiva numa Unidade Didática de Andebol

Objetivo: Considerando que a prática reflexiva é transformadora e aumenta a capacidade de intervenção do professor, o propósito deste estudo é compreender se os resultados dessa prática reflexiva (investigação-ação) e as mudanças resultantes nas formas de jogo, nos constrangimentos adicionados ou nas dimensões do campo, influenciam positivamente a participação dos alunos com menor capacidade motora numa UD de andebol. Além de investigar o impacto da prática reflexiva do professor na participação e na qualidade da prestação dos alunos, o estudo procura observar, de aula para aula, as melhorias concretizadas por meio dos ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão. A metodologia adotada visa, assim, promover as aprendizagens pedagógicas do PE e melhorar a qualidade e participação dos alunos, especialmente dos que apresentam capacidades táticas e técnicas mais limitadas.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Carlos%20Carreiras_Andebol.pdf

■ Estagiária: Tânia Fernandes

Título: Dimensão Investigativa – Competição em Educação Física: Estudo exploratório das perceções dos alunos acerca dos torneios de andebol e futebol

Objetivo geral: analisar a perceção dos alunos (raparigas e rapazes) relativamente à realização de torneios nas modalidades de andebol e futebol.

Objetivo Específico: perceber a preferência dos alunos (raparigas e rapazes) relativamente à tipologia e organização grupos-equipa e das tarefas de aprendizagem.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRRIPE/PDF/T%C3%A2nia_Fernandes_Ande-bol.pdf

■ Estagiário: Miguel Simões

Título: Estratégias Para a Inclusão de Alunos com NEE em EF: O Ensino do Jogo de Andebol Ancorado na Cooperação

Objetivo: Neste trabalho procurou-se estudar a participação e a (inter)ação dos intervenientes no jogo, através da utilização de equipas heterogéneas e da modificação de regras para a inclusão e justiça social, com particular ênfase no envolvimento dos alunos com NEE.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRRIPE/PDF/Miguel_Sim%C3%B5es_Ande-bol.pdf

■ Estagiária: Daniela Gonçalves

Título: A importância da inclusão nos jogos desportivos coletivos, através da modalidade de andebol

Objetivo: O objetivo deste estudo de investigação-ação consistiu em tentar promover a inclusão dos alunos através dos jogos desportivos coletivos, mais precisamente através da modalidade de andebol.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRRIPE/PDF/Daniela_Gon%C3%A7alves_Ande-bol.pdf

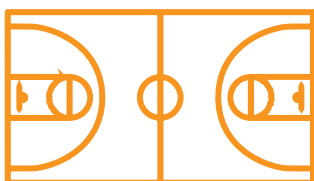
REFERÊNCIAS

- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 5-8.
- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 7-10). University of Technology.
- Butler, J. (2016). *Playing Fair: Using Student-invented Games to Prevent Bullying, Teach Democracy, and Promote Social Justice*. Human Kinetics.
- Estriga, L. (2019). *Team Handball: Teaching and Learning Step-by-Step. An instructional Guide* (L. Estriga Ed). kindle Direct Publishing.
- Estriga L, Moreira I. (2014). *O Ensino do Andebol na Escola – Ensinar e Aprender*. Faculdade de Desporto: Universidade do Porto.
- Hastie, P. (2010). *Student-Designed Games*. Human Kinetics.
- Koekoek, J., Dokman, I., & Walinga, W. (2022). *Game-Based Pedagogy in Physical Education and Sports: Designing Rich Learning Environments*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003155782>
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89–105). Oxford University Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society - The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

5.3

Ensinar Basquetebol: Aprender a jogar em equipa de forma inclusiva

Amândio Graça



INTRODUÇÃO

O jogo de basquetebol começou a ser inventado em 1891 na *International Training School de Springfield*, Massachusetts, Estados Unidos – uma escola relacionada com a formação de professores de Educação Física – e as suas primeiras regras foram publicadas em 1892 (Naismith, 1996). Devido aos problemas meteorológicos no período de inverno, o inventor do basquetebol, o professor James Naismith, ficou encarregado de descobrir uma alternativa ao entrave da prática dos jogos ao ar livre, em especial do futebol americano. Optou por manter o carácter de jogo de invasão, um tipo de jogo em que os atacantes tentam invadir o espaço dos defensores para poderem finalizar e pontuar; e os defensores tentam dificultar a invasão e impedir a finalização dos adversários e exploram a oportunidade de recuperar a bola para passarem a atacantes.

No futebol americano, os atacantes correm com a bola na mão e passam-na aos colegas para não perder a posse de bola e fazê-la chegar à linha de fundo para pontuar; os defensores agarram, puxam, empurram, travam os jogadores e tentam impedir o avanço da bola e procuram intercetar e apoderar-se dela.

De modo a atingir objetivos similares de finalização para pontuar e evitar sofrer pontuação, as regras originais do basquetebol¹ foram definidas em contraposição geral às do futebol americano, no que diz respeito ao correr com a bola e ao

¹As regras podem ser consultadas em

<https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Primeiras%20regras%20basquetebol.pdf>

contacto físico. No basquetebol, a bola é jogada com as mãos, mas não se pode correr com a bola na mão; não se pode agarrar, empurrar, puxar, ou bater nos adversários (Associação Nacional de Treinadores de Basquetebol, 1977).

As regras iniciais do basquetebol não se reportavam ao drible, ao avançar individualmente com a bola sem a segurar na mão. Pela sua semelhança com o correr com a bola na mão, esta iniciativa individual inventada pelos jogadores foi alvo de várias medidas proibitivas, incluindo a proibição de se lançar na sequência do drible. Porém, o interesse e a influência dos jogadores competitivos, dos treinadores e demais intervenientes conseguiram fazer ultrapassar a restrição do drible ao assegurar a sua contribuição para fomentar jogadores mais criativos e enriquecer a qualidade do jogo. O início, a continuidade e o fim do drible² (consulte explicitação em LINK) são sempre ditados pela constatação do encadeamento das ações às restrições regulamentares da execução do drible (Federação Portuguesa de Basquetebol, 2024)

Em contrapartida ao desenvolvimento do drible, criaram-se jogos semelhantes relacionados com a origem do basquetebol, poucos anos depois da sua invenção, nomeadamente o Netball (surgiu num colégio feminino de Inglaterra, em 1895)³ e o Corfebol⁴ (jogo de equipas mistas construído numa escola protestante dos Países Baixos, em 1902). Estes jogos mantiveram a bola redonda de grande tamanho, como objeto de jogo; o cesto (sem tabela), como objeto de finalização; o não correr com a bola na mão; e a interdição do contacto físico. No entanto, abdicaram do uso do drible, restringindo as estratégias de invasão e a criação de situações de finalização à exploração do passe e desmarcação, ao respeito pelo jogo em equipa e pela diversidade do género e da habilidade dos alunos.

O uso do drible no jogo amplia as possibilidades de agência dos jogadores, o seu poder de intervir individualmente no jogo. A ideia fundamental no ensino do jogo numa perspetiva inclusiva é que a iniciativa e o poder individual dos jogadores não empobrecem o jogo em equipa, não desvalorizam ou impeçam a participação dos outros jogadores no jogo, não reduzam a comunicação, a cooperação, a interação e a relação social entre os jogadores na construção de um jogo em equipa, adequado ao envolvimento ativo, ao gosto, à confiança, ao interesse, ao desafio e à superação das possibilidades de ação de todos os jogadores.

²Em termos de definição regulamentar, o drible começa quando o jogador que possui a bola a lança, bate e faz rolar ou ressaltar no solo. Só pode continuar a driblar se batimento for feito com uma ou outra mão, não com as duas mãos em simultâneo. O drible fica interrompido quando o jogador agarrar a bola, a parar ou a segurar com uma ou duas mãos. O jogador pode retomar o drible se o adversário tocar na bola, ou se ganhar a bola após ressalto. Não se considera drible quando o jogador toca na bola numa interceção ou a deixa cair involuntariamente quando a procura segurar. Durante o drible não se considera a regra dos passos, mas ela intervém no arranque e no final do drible. O driblador pode cometer falta ofensiva se o último movimento que vai provocar o contacto físico punível (choque ou batimento) não for atribuído ao defensor.

³para mais informações consultar <https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/O%20Netball.pdf>

⁴Para mais informação consultar

<https://fpcorfebol.pt/wp-content/uploads/2023/07/Conteudos-F.-Especificica-Grau-I-Historia-do-Corfebol.pdf>

Quem pretende ensinar o basquetebol não tem de abdicar do uso do drible, mas tem de perspetivar o seu uso numa dinâmica que, em primeiro lugar, não prejudique jogadores e o jogo em equipa, evitando o egocentrismo, o abuso e o excesso do uso do drible e que, consecutivamente, atraia os alunos para a conjugação da iniciativa individual com o jogo em equipa. Driblar não apenas, ou preponderantemente, para aproveitar e criar situações de finalização para si mesmo; mas também para aproveitar e criar situações de finalização para colegas de equipa, ajudando-os a desmarcar-se ou a ficar desmarcados; assim como para contribuir para facilitar linhas de passe de apoio; para manter a posse de bola protegida; para organizar e reorganizar o ataque; para ajudar a transição segura e vantajosa para o ataque.

O drible, como todas as ações de confronto ativo entre ataque e defesa, não se reduz à competência técnica e tática individual, envolve, condiciona e é condicionado pelas posições, movimentações, decisões e ações táticas dos defensores e dos atacantes. Os defensores devem procurar atuar sobre o drible para não deixar invadir ou facilitar a invasão, ajudar o defensor do driblador sem abandonar as suas responsabilidades defensivas para não deixar ganhar posições de lançamento e para tentar recuperar a posse de bola sem sofrer cesto. Os atacantes devem cuidar de se posicionar e movimentar para ajudar a penetração do driblador; para abrir posições de finalização complementares e preparar-se para ressalto ofensivo, se houver lançamento; para ajudar a assegurar a posse de bola, oferecendo linhas de passe de apoio; e para evitar o desequilíbrio da equipa, no caso de perda da bola para o adversário. Importa, por isso, aprender não só a driblar, mas também a passar, a receber, a posicionar-se, movimentar-se e orientar-se em sinergia com os colegas de equipa e em confronto com os adversários. Tudo isto, sempre em ligação à resolução de problemas de jogo em equipa adequados e desafiantes da atenção e da ação dos jogadores.

O ensino do jogo de basquetebol na educação física

Há diversas formas e modelos de ensinar o jogo de basquetebol. A forma mais tradicional centra-se na direção do professor, tomando as habilidades técnicas descontextualizadas como matéria principal de planeamento da unidade didática, de planeamento e instrução das aulas e de avaliação diagnóstica e sumativa. Ainda está longe de estar superada esta tendência, inclusive no estágio pedagógico de cursos com formação didática devotada ao jogo, como construção dos jogadores e não nas habilidades técnicas descontextualizadas.

Centrar o ensino no jogo, como construção dos jogadores, requer que estes entendam e se envolvam ativamente no jogo para resolver problemas e jogar em equipa. Entender o jogo é entender-se uns com os outros, comunicando entre si

e disputando com os elementos adversários os objetivos do jogo. A escolha da forma modificada de jogo mais adequada, mais desafiante para todos é o ponto de partida fundamental do ensino do jogo. Tem de se propor e acordar com os alunos o tamanho do campo, da bola, da altura do cesto, o número de jogadores, a composição das equipas e a formulação das regras, com o intuito de facilitar a construção de um jogo de qualidade e interesse para todos os jogadores.

O Modelo de Competência nos Jogos de Invasão (Graça et al., 2019; Graça et al., 2006; Graça et al., 2013)⁵ propõe uma linha de evolução de quatro formas básicas de jogo de basquetebol anteriores à adoção do 5x5 em campo inteiro. As formas básicas de jogo 1 e 2 (FBJ1 e FBJ2) são jogos 3x3, numa só tabela, e incidem o jogo nas ações perto do cesto relacionadas com o ataque posicional e a defesa individual; as formas básicas de jogo 3 e 4 (FBJ3 e FBJ4) são jogos de 3x3 a campo inteiro, mas mais curto que o tamanho do campo oficial. Normalmente, os campos transversais do pavilhão, por não terem tamanho excessivo, permitem tratar do desenvolvimento da transição defesa-ataque e explorar situações de superioridade numérica.

A FBJ1 distingue-se da FBJ2 pela prioridade que dá ao jogo de invasão assente no passe e na desmarcação, assim como no confinamento do uso do drible a situações de caminho livre para o cesto e a situações de transição com oposição removida. A equipa que está a defender, quando recupera a bola, só pode atacar o cesto depois de fazer chegar a bola à zona de início do ataque, cerca de dois metros acima da linha de lance livre. Depois de terminada a transição, enfatiza-se o início do ataque com o virar-se para o cesto. Quem receber a bola vira-se para o cesto. Para facilitar esta ação, proíbe-se tirar a bola da mão do jogador que a segura (regra da posse de bola protegida) para não o forçar virar as costas ao jogo e deixar de olhar para o ataque.

Na FBJ1, se o atacante tiver um defesa pela frente, é incentivado a comunicar com os companheiros e a não tentar usar o drible para ultrapassar o defesa (ação que passa a ser permitida ou incentivada, mas sem uso excedente, na FBJ2). Concomitantemente, os colegas de equipa procuram estabelecer a comunicação com o portador da bola, a fim de assegurar a manutenção da sua posse (abrir linha de passe) e de atacar o cesto (desmarcar-se para receber a bola perto cesto, ou para receber e passar a um colega que se desmarca para perto do cesto).

Com o propósito de assegurar a boa construção do jogo em equipa, as noções de comunicação, de passe e desmarcação, além dos requisitos de competência tática, devem assumir a indispensabilidade da inclusão ativa de todos os jogadores no jogo com o melhor equilíbrio possível no exercício das funções de interação 1:

⁵Para mais informação consultar

<https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIPE/PDF/gra%C3%A7a,%20et%20al%202013%20ensinar%20a%20jogar-c%C3%B3pia%202.pdf>

possuidor da bola, que pode tentar encestar ou procurar ver desmarcar-se um colega a quem passar; 2: jogador que vê o possuidor da bola a procurar comunicar consigo e procura abrir uma linha de passe de apoio ou de rutura; 3: jogador com quem o possuidor da bola não está a comunicar naquele momento e que deve procurar não obstruir a movimentação dos colegas, posicionando-se ou movimentando-se para tirar partido ou apoiar o desenvolvimento da ação deles.

Sendo o jogo a oficina principal, ele deve ser entendido como ponto de partida para contextualizar os problemas inerentes à busca de solução dos objetivos de ataque e de defesa e à explicitação dos objetivos de perceção, ação, comunicação e relacionamento definidos para o tema da aula – o que é queremos tomar como prioritário e procurar resolver no ataque e na defesa. O jogo deve ser tomado consecutivamente como ponto de referência para avaliar o que pretendemos ver no jogo, como se está a jogar e o que é preciso corrigir ou melhorar. Assim sendo, o jogo conta histórias aos alunos (o que é que acontece, o que poderia acontecer, o que não deveria acontecer); os alunos devem observar e refletir sobre as histórias do jogo e procurar propor e ajudar o jogo a recontar novas histórias.

Formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo são oficinas de apoio ao jogo que devem ser introduzidas numa relação bem fundamentada com os objetivos que se estão a procurar resolver no jogo, e que os alunos reconheçam e queiram superar. Ligar as partes ao todo deve ser alvo de atenção, quer na passagem do jogo para as formas parciais de jogo e tarefas baseadas no jogo, quer no voltar ao jogo para recontextualizar os objetivos específicos da aula na dinâmica global do jogo, na interação das estruturas parciais dentro da sua estrutura total (Figura 1).

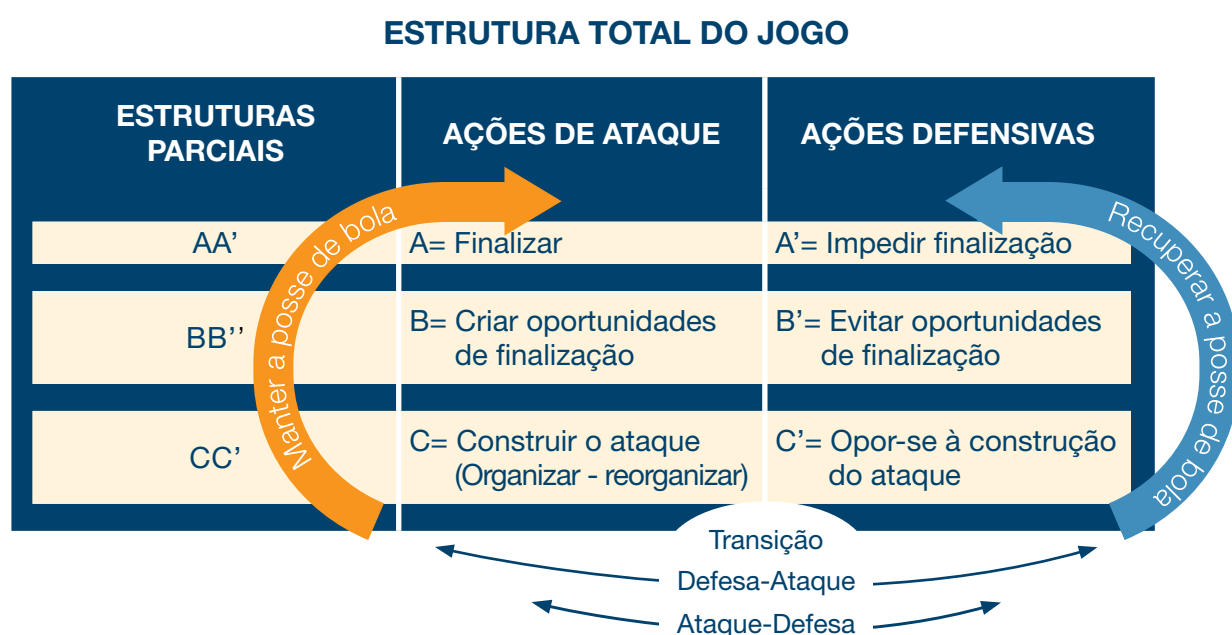


Figura 1 – Estruturação estratégica dos jogos de invasão

Identificar e aproveitar situações de finalização

Tema 1: Exemplo Prático



As equipas confrontam-se entre si perseguindo ao mesmo tempo, mas com maior ou menor incentivo, os objetivos antagónicos do jogo: fazer entrar a bola no cesto do adversário/não deixar a bola entrar no seu cesto. Para cumprir estes objetivos, os jogadores das equipas em posse de bola têm de ser capazes de identificar e aproveitar situações de finalização quando as possuem: o jogador em posse de bola virado para o cesto vê (1) se está numa posição favorável para lançar imediatamente ao cesto (perto do cesto, com tempo e espaço para lançar); (2) se tem caminho aberto para penetrar em drible e lançar mais perto do cesto; (3) se tem um colega desmarcado em situação favorável de lançamento a quem pode assistir. Para identificar e aproveitar eficazmente estas três possibilidades de finalização, o jogador em posse de bola, numa zona relativamente perto do cesto, deve aprender a iniciar e depois, sucessivamente a melhorar, a assumir uma posição de “tripla ameaça” de finalização: lançar, penetrar (drible como ameaça), assistir (passe como ameaça).

‘Identificar e aproveitar situações de finalização’ deve surgir como o primeiro tema explícito para a conversa do professor com os alunos no início do ensino jogo, a fim de os incentivar a orientar-se para a perceção das possibilidades de finalização em confronto com os defensores, com o tempo e com o espaço disponível. No jogo, oficina principal, o tema ‘identificar e aproveitar situações de finalização’ está ligado a intenções implícitas adjacentes, que serão tratadas explicitamente em temas de ensino

posteriores, tais como criar situações de finalização (o que fazer para isso) e organizar e reorganizar o ataque (que cuidados a ter). Todos os temas do ataque têm subjacente um cuidado ou preocupação de não perder a bola até finalizar com lançamento e tentar recuperar a posse de bola, se a tentativa de finalização não gerar cesto.

Para se tomar o 'identificar e aproveitar situações de finalização', como primeiro tema, a forma modificada de jogo adotada tem de proporcionar um número conveniente de situações de finalização capazes de induzir a atenção dos jogadores, a intencionalidade e a confiança de orientar a sua ação para o objetivo primordial do jogo. O objetivo específico ligado à finalização deve ser acompanhado de um objetivo global implícito – levar a bola para perto do cesto – e um objetivo subjacente de sustentação da posse de bola em equipa.

As formas parciais de jogo ligadas à identificação e aproveitamento de situações de finalização podem ser trabalhadas em situações de 3x1; 2x1 e 3x2. Na medida do possível, é melhor evitar a organização em filas e colunas e transformá-las mais diretamente em formas de conversão parcial de ataque-defesa e transição defesa-ataque, com subida da bola à zona de início do ataque. A bola é disputada por todos até: se marcar cesto, o defesa recuperar a bola, a bola sair fora, ou ocorrer violação flagrante das regras adaptadas. A regra de ação para o defesa é: ser ativo, não deixar ninguém lançar, não deixar ninguém levar a bola para o cesto. A regra de ação para o ataque: todos trabalham para atacar o cesto e cuidam de não perder a bola ou recuperar em ressalto, até encestar. Quem tem a bola, vira-se para o cesto e vê se pode lançar, penetrar ou assistir. Quem não tem bola tenta comunicar com o portador da bola, apoiá-lo ou oferecer-lhe uma alternativa de finalização e participar no ressalto quando houver lançamento.

As tarefas baseadas no jogo (sem oposição ou com oposição condicionada de modo a despontar facilmente a decisão mais favorável ligada à identificação de situações de finalização) devem preocupar-se com o virar para o cesto, quando entra em posse da bola e decidir se lança, se penetra, ou se assiste um colega que está livre para lançar ou movimentar-se para perto do cesto. O lançar, mesmo em exercícios sem oposição, deve ser ligado ao ressalto (até três vezes se a bola continua viva). Os sinais da decisão podem ser muito claros ou predeterminados, mas têm de ser, minimamente, contextualizados com o que se pretende transmitir para o jogo, em posições e movimentações.

Criar situações de finalização

Tema 2: Exemplo Prático



O tema ‘criar situações de finalização’ pretende explicitar os objetivos de ultrapassar os defesas para invadir o espaço favorável para a finalização perto do cesto, quando estamos a trabalhar num nível de jogo em que não se preconiza o lançamento de longa distância e se descarta a utilização da linha de três pontos.

Na unidade didática dedicada à FBJ1, o drible, na fase de ataque posicional, fica restringido ao espaço aberto para o cesto. Quando o possuidor da bola tem um defesa pela frente, recomenda-se que procure comunicar com um colega e estimulá-lo para ele receber correndo para perto do cesto (corte à sobremarcação), ou para ele receber correndo para fora e ligá-lo de seguida ao passe e corte (veículo prioritário para criar finalização). Algo que pode eventualmente ser antecipado, se o recetor, quando se virar para o cesto, deteta uma oportunidade mais imediata de finalização aberta que pode, prontamente, aproveitar (caminho bem livre para o cesto, um colega já bem desmarcado perto do cesto).

O corte à sobremarcação e o passe e corte são as ferramentas fundamentais a trabalhar no tema da criação de situações de finalização da FBJ1. São ações em que a posição inicial do portador da bola é exterior e, virando-se para o cesto, vê que não tem espaço para penetrar ou assistir um colega. Tem então de estabelecer uma comunicação visual com um colega que lhe responde movimentando-se e mudando de direção e velocidade, sem se aproximar demasiado do portador da bola, para se desmarcar e poder receber a bola dentro ou fora. Um bom passador

deve procurar fazer movimentar o colega com o olhar e gestos, e passar-lhe a bola para longe do defesa numa direção e com uma força que ele a possa acolher. Na função de passador, o jogador deve procurar ser um *playmaker*, estabelecendo comunicação e incentivo para ver incluídos todos os colegas no jogo.

Um bom recetor é capaz de se movimentar para dar ao passador uma visão de uma linha de passe bem aberta e para se antecipar à interceção do defesa na variedade de passes que lhes são dirigidos, por vezes, menos adequadamente.

No jogo oficina, a defesa individual é o desafio fundamental para obrigar a criar situações de finalização baseadas na comunicação direta entre dois jogadores, na desmarcação, no passe e corte e no corte à sobremarcação.

A forma parcial de jogo 3x2 pode ser assumida nalgumas aulas como oficina principal, no caso de as equipas terem muita dificuldade em criar situações de finalização e se ainda não forem ágeis a identificar e aproveitar situações de finalização disponíveis. No 3x2, a defesa deve ser muito ativa, deve procurar marcar sempre individualmente o jogador com bola, não deixar ninguém levar a bola para o cesto e não deixar ninguém lançar. Enquanto um está a marcar o jogador com bola, o outro defesa tenta perceber o que vai fazer o jogador com bola, para tentar intercepar os passes para perto do cesto, ou para ir marcar diretamente o jogador que receber o passe do colega. Sendo a defesa ativa nestes procedimentos, ela vai desafiar os atacantes a criar situações de finalização através de passe e corte e desmarcação para perto do cesto.

Tarefas baseadas no jogo para trabalhar ativamente a desmarcação do jogador sem bola [recebe dentro ou recebe fora: $1+(1x1)$] e a movimentação do portador da bola para se desmarcar após passe [passe e corte: $(1x1)+1$] podem transformar-se em 2x1, após receção do jogador que trabalha ativamente a desmarcação (se não recebe no corte para o cesto, tenta receber fora e vice-versa). Depois de estar limitado a passar ao colega que trabalha para se desmarcar do defesa, quando executar o passe para o colega que conseguiu desmarcar-se, o jogador passa a atacar sem restrição. O defesa que só estava a defender um jogador, para não o deixar receber a bola, passa a defender os dois para não deixar nenhum lançar nem levar a bola para o cesto, nem ganhar o ressalto.

As tarefas baseadas no jogo sem defensores, ligadas aos procedimentos de finalização e criação de situações de finalização (correr para o cesto, receber e lançar; correr para fora, receber, virar para o cesto e penetrar ou virar para o cesto e passar para o jogador que lhe passou), podem ser desenhadas, incluindo o que deve ser feito antes de passar e o que deve ser feito depois de lançar. O jogador que vai fazer o primeiro passe donde parte, para onde vai para se enquadrar com

o cesto; o jogador que vai receber a bola, donde parte para mudar de direção e receber a bola em corrida na direção do cesto e lançar; para mudar de direção e receber fora, enquadrar e penetrar em drible para o cesto ou passar ao colega que lhe passou. Em todas as situações, os dois jogadores não saem do ataque e não desistem de se movimentarem em função da posse de bola e de levar a bola para o cesto até perderem a bola com pelo menos três possibilidades de lançar. Importa com isto pôr na cabeça dos alunos que tudo o que se faz deve ser apoiado e sustentado pela equipa. Quem ganha o ressalto pode lançar e pode passar a um colega para lançar. Convém que, neste caso, o motivo não seja por receio ou falta de confiança, mas, pelo contrário, para estimular os colegas a trabalhar o lançamento e a ganhar confiança e competência para se posicionar face ao cesto e aos colegas, para lançar e para participar no eventual ressalto.

Organizar e reorganizar o ataque

Tema 3: Exemplo Prático



O tema 'organizar e reorganizar o ataque', como todos os outros temas, não deve ser prescrito como cópias e ditados. Há princípios e ideias que se transmitem e se incentivam, mas que não devem ser delineados de forma rígida. Importa que os alunos os vão percebendo, valorizando, procurando assumi-los sempre adaptados ao decorrer aberto de um jogo em equipa, atendendo comedidamente às possibilidades de cada um.

Desde o princípio do ensino do jogo, nos momentos-chave de prática do jogo oficina 3x3, a marcação individual e os respetivos objetivos de não deixar invadir, não deixar lançar e tentar recuperar a bola desafiam os objetivos do ataque de invadir, aproveitar situações de lançamento e não perder a bola até conseguir o objetivo de finalização. Em função do confronto desses objetivos antagónicos, os alunos procuram posicionar-se e movimentar-se no campo, dentro do que percebem fazer quando são portadores ou não portadores da bola no ataque, quando estão a marcar o portador da bola ou outros jogadores, na defesa.

Na FBJ1, o tema da organização e reorganização do ataque vai apontar para a estrutura de referência da posição dos jogadores no início do ataque e para a comunicação e movimentação ajustada entre os três atacantes no sentido de preparar, dar continuidade, refazer a invasão, a finalização e a manutenção da posse de bola.

No início do ataque, em geral, após a transição, o possuidor da bola vira-se para o cesto na posição 1 (ver Figura 2). Os colegas posicionam-se à esquerda ou à direita para comunicar com o portador da bola e procurar receber a correr para a posição adjacente (2 ou 3) ou a correr na direção do cesto (posição 6).

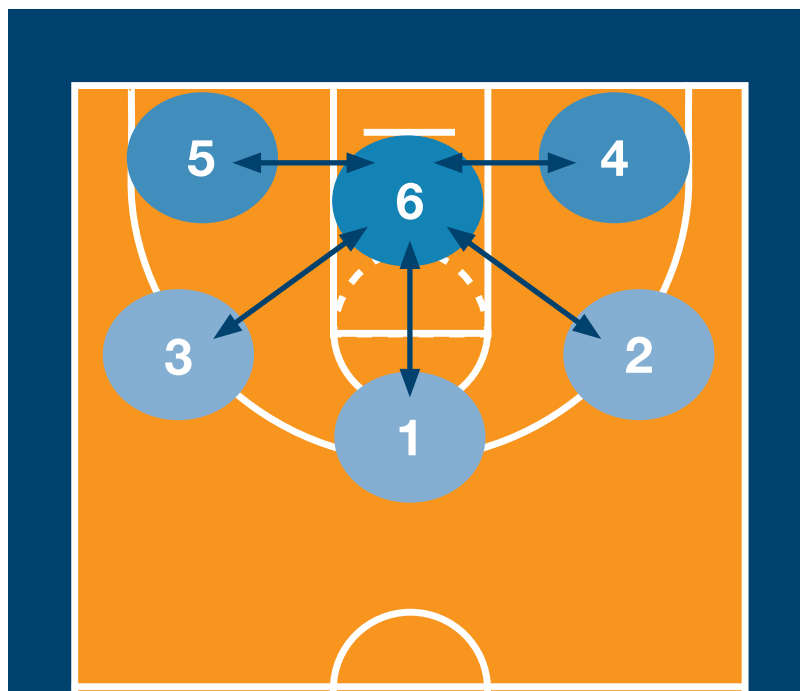


Figura 2 – Estrutura das posições de ataque para referenciar o posicionamento e movimentação dos jogadores em função da posição da bola na fase de ataque posicional

É mais fácil desenvolver o ataque com o portador da bola situado nas posições altas (1, 2 ou 3). Dessa forma, o portador da bola pode ter um colega de um lado ou do outro com quem pode comunicar diretamente e tentar fazê-lo receber dentro ou receber fora. Quando a bola está nas posições 4 ou 5, só há linha de passe adjacente na posição alta do lado da bola e no corte para a posição 6 (perto do cesto). No caso de não conseguirem desmarcar-se, pode recomendar-se trazer a bola em drible para cima a fim de reorganizar o ataque.

No apoio ao tema de 'organização e reorganização do ataque' na FBJ1, recorremos à forma parcial de jogo 2x2 (+1). O jogador (+1) é *playmaker*. Tem de estar ativo dentro do jogo e ser reconhecido como bem-admitido e capaz de interagir para fazer os outros jogarem – colocarem-se no campo, movimentarem-se para se desmarcarem para dentro ou para fora, comunicarem com ele e entre eles. O *playmaker* pode ser o mesmo para uma e outra equipa ou pode haver um *playmaker* para cada equipa, entrando no jogo quando a equipa recupera a bola e saindo quando a equipa perde a bola.

O *playmaker* não tem defensor, não pode lançar ao cesto, nem pode levar a bola em drible para o cesto. Pode e deve fazer tudo o resto que é necessário para o ataque, de preferência abrir linha de passe exterior à esquerda ou à direita do colega com bola; passar e cortar, podendo receber dentro e assistir, ressaltar e voltar a assistir ou reorganizar o jogo, driblando para cima se os colegas não abrirem linhas de passe para serem assistidos. Os outros dois atacantes são defendidos individualmente e procuram atuar para encaixar o organizar e reorganizar o ataque na criação e na identificação e aproveitamento de situações de finalização.

Uma tarefa baseada no jogo ligada à organização do ataque, versando a movimentação para abrir linha de passe à esquerda ou à direita do possuidor da bola, é o exercício do quadrado, usando quatro cones como vértices de posicionamento. O possuidor da bola tem de ter uma linha de passe à esquerda e outra à direita. A diagonal fica livre para ele cortar para lá quando passar. O jogador que não recebeu a bola abre linha de passe complementar ao jogador que cortou (não deve ir para o espaço do corte na diagonal do passador). O exercício pode começar com três atacantes e um defensor. Ao defensor, basta tocar na bola para trocar a função com o jogador que passou. Quando o exercício tiver continuidade suficiente, pode passar a haver dois defensores, obrigando sempre um a marcar o possuidor da bola.

Uma versão mais complexa é a de usar as arestas e não os vértices do quadrado dos quatro cones. Desta forma, à semelhança das linhas de passe dentro e fora à esquerda e à direita no jogo 3x3, cada jogador com bola pode passar ao jogador

que se movimenta da aresta lateral para a aresta frontal à sua posição e, depois de passar, corta para a aresta livre.

No que diz respeito à comunicação para manter a posse de bola sem drible, o jogo pré-desportivo dos 10 passes pode ser trabalhado com diversas regras para enriquecer a marcação e a desmarcação, a variedade de passes, a comunicação entre jogadores e o respeito pela inclusão. O tamanho do campo deve ser ajustado para facilitar ou dificultar a marcação e a interceção dos passes. O número de jogadores contribui para aumentar ou diminuir, ou até anular as possibilidades de jogadores passarem, receberem, se movimentarem e se sentirem incluídos no jogo. A defesa individual é um bom desafio para a movimentação. Tem de se procurar um bom ajustamento entre quem defende quem e, nalguns casos, algumas regras para permitir que alunos com muita dificuldade possam ter acesso ao jogo. O 3x3, no jogo dos 10 passes, é um número básico muito interessante para projetar a comunicação direta entre jogadores (olhos nos olhos) e indireta (olhar o movimento dos colegas e posicionar-se em consonância na ocupação do espaço alternativo). Há critérios e constrangimentos que podemos introduzir e encorajar. Não queremos passes bombeados para jogadores parados. Não queremos que os jogadores se aproximem demasiado do colega com bola. Não queremos que os dois jogadores sem bola se coloquem ou se movimentem para o mesmo sítio. Podemos incentivar regras de organização e comunicação: um de cada lado do possuidor da bola; desmarcar-se para receber; passar a quem está a correr, passar para longe do defesa.

Se o jogo dos 10 passes em igualdade numérica for difícil, podemos recorrer a um jogo com superioridade numérica, deixando de lado a marcação individual para focar na interceção vs. evitar interceção. Pode haver também um *joker* que não é defendido e que recebe a bola sem contar, mas conta quando passa a bola a jogadores da equipa em posse de bola marcados individualmente. Se o *joker* for um jogador com muita dificuldade, pode haver regras para ele e para que os colegas trabalhem de modo que ele tenha acesso ao jogo. Se o *joker* for um jogador de nível elevado, ele atuará como um impulsionador da desmarcação e um facilitador da receção dos colegas.

Avaliação para a aprendizagem

Além da experiência de resolver problemas do jogo dentro do jogo e de refletir sobre essa experiência, é conveniente ampliar as possibilidades de avaliação formativa centrada no estado de evolução dos objetivos de aprendizagem e no feedback necessário para ultrapassar as dificuldades. Não só o professor, mas também os alunos devem poder assumir as funções de observação, de registo e de feedback

sobre a atuação dos jogadores relativamente aos objetivos do jogo. Nesse sentido, enquanto duas equipas jogam, uma equipa observa o jogo e as ações dos jogadores de uma e outra equipa. Este cenário pode ser multiplicado pelo número de campos disponíveis para jogar, compatíveis com o número de alunos da turma. Com este intuito, apresentam-se de seguida alguns instrumentos que podem ser utilizados no processo observacional e feedback (Fichas 1, 2 e 3).

Ficha 1 – Ficha de Observação global do jogo

Ficha de Observação Global

- O jogador atacante com bola para iniciar ou dar continuidade ao ataque orienta-se para o cesto?
- Quando recebe a bola, o jogador para e observa as possibilidades de finalização imediata (tripla ameaça: lançar, penetrar ou assistir)?
- O jogador com bola marcado comunica com um colega e passa-lhe quando ele se desmarca?
- O atacante sem bola estabelece comunicação com o portador da bola e tenta desmarcar-se para o cesto ou para fora sem se aproximar demasiado da bola?
- Após passar, o atacante corta em direção ao cesto para tentar receber?
- O jogador defensor participa de forma ativa, impedindo o passe e o lançamento do jogador atacante?
- O jogador defensor posiciona-se entre o portador da bola e o cesto?
- Todos os jogadores estão envolvidos no jogo?
- O jogo está a ser dinâmico?
- Todos os jogadores cooperam entre si para o sucesso da equipa (alcançe do objetivo)?

Ficha 2 - Participação e Desempenho nos Jogos Inclusivos

Características do Jogo	Sim	Não	Como sabes?
O jogo está a ser dinâmico?			
O jogo está estruturado? (ataque/defesa)			
O jogo está a ser seguro para todos?			
O jogo está a ser justo?			
Estão todos os jogadores envolvidos no jogo?			
Estão todos os jogadores a ser desafiados?			
O jogo está a ser divertido?			
Observações Individuais	Sim	Não	Como sabes?
O jogador está a colaborar na dinâmica do jogo?			
O jogador está a jogar com segurança e a respeitar os outros jogadores?			
O jogador está a jogar com fair play e a respeitar o árbitro?			
O jogador está envolvido no jogo?			
O jogador está a sentir-se desafiado no jogo?			
O jogador parece estar a divertir-se?			
Outros comentários?			

Traduzido e adaptado de J.I. Butler, 2016, *Playing fair* (Champaign, IL: Human Kinetics): *Inventing Games Performance Assessment Instrument* (IGPA)

Ficha 3 - Ficha de passe e receção em equipa (Análise de Redes)

Recetor	1	2	3
Passador			
1			
2			
3			

Estudos de investigação-ação

Complementarmente, podem ser consultados os estudos de investigação-ação realizados por estudantes-estagiários:

■ Estagiária: Cristiana Moreira da Costa

Título: Envolvimento e participação dos alunos na modalidade de basquetebol com foco em alunos com níveis de desempenho inferiores ou dificuldades de integração.

Objetivo(s): (i) analisar a eficácia de estratégias inclusivas na participação, envolvimento e cooperação entre os elementos de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo, em especial dos alunos com menores níveis de desempenho; (ii) compreender o efeito do feedback entre os alunos na melhoria das ações táticas, com vista à diminuição dos comportamentos individualistas durante o jogo; e (iii) captar o valor formativo da auto e heteroavaliação e da experiência no basquetebol.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Cristiana%20Costa_.pdf

■ Estagiária: Beatriz Cruz Gama

Título: Um Desafio designado de aprender a ser *professora de Educação Física Inclusiva*

Objetivo(s): analisar a eficácia de estratégias inclusivas na participação, envolvimento e cooperação entre os elementos de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo e compreender o efeito do feedback entre os alunos na melhoria das suas ações táticas, com vista à diminuição dos comportamentos individualistas durante o jogo.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Beatriz%20Gama_Basquetebol.pdf

■ Estagiário: Rui Tremoceiro

Título: Estudo de caso: basquetebol inclusivo

Objetivo(s): investigar a eficácia de estratégias inclusivas no envolvimento, participação e colaboração entre os membros de cada equipa em jogos de basquetebol 3x3 em meio-campo.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Rui%20Tremoceiro_Basquetebol.pdf

REFERÊNCIAS

Associação Nacional de Treinadores de Basquetebol. (1977). Origem e evolução do basquetebol. *Ludens*, 1(2), 17-34.

Federação Portuguesa de Basquetebol. (2024). *Regras oficiais de basquetebol FIBA, 2024*.

Graça, A., Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multael, M., & Vonderlynck, V. (2019). O modelo de competência nos jogos de invasão: proposta metodológica para o ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. In S. J. Ibañez, S. Feu, & J. G.-. Rubio (Eds.), *Los procesos de formación y rendimiento en baloncesto* (pp. 111-130). Wanceulen.

Graça, A., Pinto, D., Mertens, B., Multael, M., Musch, E., Timmers, E., Meertens, T., Taborsky, F., Remy, C., Vonderlynck, V., & De Clercq, D. (2006). Modelo de competência nos jogos de invasão: Uma ferramenta didáctica para o ensino do basquetebol. *Estudos CEJD*, 6(Actas do II Seminário Estudos Universitários em Basquetebol), 7-28. PDF

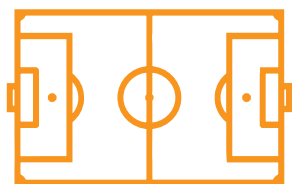
Graça, A., Santos, E., Santos, A., & Tavares, F. (2013). O ensino do basquetebol. In F. Tavares (Ed.), *Jogos desportivos coletivos : ensinar a jogar*. FADEUP.

Naismith, J. (1996). *Basketball: Its origin and development*. U of Nebraska Press.

5.4

Abraçando a diversidade: práticas inclusivas para o ensino do futebol

João Ribeiro | Daniel Barreira



Caracterização do jogo de futebol

O jogo de futebol pode ser entendido como um sistema de sistemas, sendo um todo integrado, cujas propriedades essenciais emergem das relações interativas estabelecidas entre as suas partes (ou seja, os jogadores) (Barreira, 2022). Segundo Guilherme (2004), o futebol é um jogo de problemas de progressão de espaços que exigem altos níveis de coordenação, quanto à tomada de decisão e execução de tarefas motoras.

A singularidade e a diversidade inerentes ao jogo emanam das interações dos jogadores com constrangimentos de desempenho, que moldam o fluxo constante de eventos imprevistos (Castelo, 1996; Júlio & Araújo, 2005). Melhorar a compreensão do jogo é vital para tomar decisões de alta qualidade durante a prática. Neste sentido, o desenvolvimento de habilidades perceptivo-cognitivas, tais como a percepção, antecipação e tomada de decisão, afigura-se crucial para o desempenho eficaz em contextos de permanente mudança (Williams et al., 1999).

A natureza complexa do futebol

O futebol pode ser considerado um macrossistema composto por subsistemas que atuam em níveis mais baixos de organização da equipa (Ribeiro et al., 2019). A sua natureza caótica, aleatória e imprevisível decorre de fatores inter-relacionados (por ex., companheiros de equipa e adversários, regras do jogo, estratégias e táticas) que moldam continuamente a dinâmica do jogo. As equipas exibem tendências de auto-organização global-local e local-global para otimizar a funcionalidade da equipa com base num conjunto de princípios de jogo (Ribeiro et al., 2019), que, por sua vez, governam as interações individuais e coletivas em direção aos objetivos de desempenho pretendidos (Guilherme, 2004).

Os jogadores estão, continuamente, a influenciar e a ser influenciados pelos seus companheiros de equipa e oponentes. Um jogo de alta qualidade requer talento individual imerso no talento coletivo (Barreira, 2022). Esse desenvolvimento exige interações contínuas, de cooperação e de oposição, e de consciência contextual, que aprimoram a construção e o desenvolvimento de equipas talentosas (Barreira, 2022), que tendem a exibir habilidades superiores de tomada de decisão individual e coletiva. O entendimento sobre o desempenho coletivo requer uma observação cuidada e sistemática das interações coordenadas dos jogadores, dado que o produto emergente das interações locais define o comportamento global (coletivo) da equipa, em vez de se focar unicamente nas performances individuais dos jogadores de forma isolada e, por vezes, descontextualizada.

Ao contrário de outros desportos (por ex., basquetebol, andebol, voleibol), o futebol é jogado com os pés, o que é contranatural, dado que a maior parte das tarefas diárias requer o uso das mãos. Além disso, o domínio das habilidades motoras específicas do futebol exige uma compreensão profunda do tempo e do espaço, bem como o desenvolvimento da coordenação óculo-pedal.

Fases e momentos do jogo

Segundo Garganta (1997), o jogo é composto por duas fases:

1. Fase Defensiva: os jogadores procuram neutralizar as ações dos atacantes para recuperar a bola.
2. Fase Ofensiva: os jogadores pretendem criar desordem na defesa adversária para a desequilibrar e marcar golo.

Para fins didáticos e metodológicos, a dinâmica do jogo pode ser dividida em quatro momentos (Figura 1), a saber: 1. Organização ofensiva; 2. Transição ataque-defesa; 3. Organização defensiva; e 4. Transição defesa-ataque.

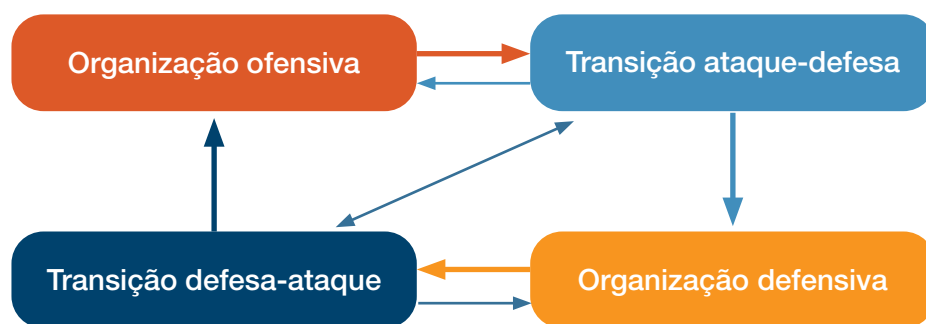


Figura 1 – Interconexão de diferentes momentos do jogo

A literatura recente acrescenta um quinto momento — esquemas táticos —, que pode dividir-se em dois momentos, nomeadamente, esquemas táticos defensivos e ofensivos, embora argumente que a sua natureza única deve ser considerada individualmente (Golan et al., 2018; Hewitt et al., 2016). De acordo com a nossa perspetiva, em ambientes escolares, os quatro momentos de jogo podem ser abordados com mais relevância.

Ensino do futebol em Educação Física: uma abordagem centrada nos constrangimentos

A abordagem centrada nos constrangimentos (ACC) é baseada no modelo de constrangimentos de Newell (1986), que afirma que o comportamento emerge da interação de constrangimentos individuais, ambientais e da tarefa (Renshaw & Chow, 2018; Renshaw et al., 2019). Segundo Renshaw e colegas (2010), os constrangimentos individuais referem-se às características estruturais e funcionais únicas dos praticantes, incluindo habilidades físicas, técnicas, táticas e mentais. Os constrangimentos ambientais compreendem fatores físicos, como por exemplo, condições climáticas (por ex., temperatura e humidade), altitude e gravidade. Estes constrangimentos também podem abranger o resultado do jogo, a fase da competição e o local do jogo, entre outros fatores. Em última análise, os constrangimentos da tarefa são primordiais para os professores de Educação Física (EF) devido ao seu valor para a aprendizagem, e referem-se às especificidades da tarefa, como regras do jogo, dimensões do campo ou relações numéricas. Durante as aulas de EF, os professores podem manipular constrangimentos-chave da tarefa, como regras do jogo, dimensões do campo e relações numéricas, para projetar contextos de prática adequados e coerentes com os objetivos de aprendizagem (Figura 2). Destaque-se que a manipulação de constrangimentos em EF deve promover práticas inclusivas para todos os alunos.

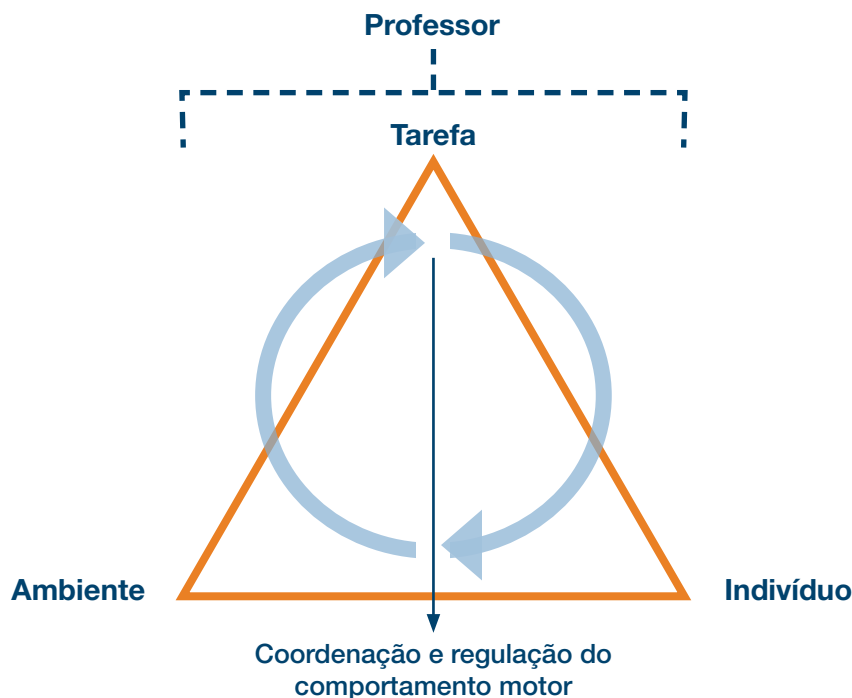


Figura 2 – Manipulação de constrangimentos da tarefa para promover a inclusão em EF (adaptado de Newell, 1986)

No que concerne à manipulação de constrangimentos, é de ressaltar que quaisquer mudanças nas regras do jogo devem assentar na representatividade da tarefa (Brunswick, 1956). Dessa forma, os alunos terão a possibilidade de identificar fontes informacionais críticas ou oportunidades de ação (*affordances*), presentes no contexto de prática que determinam os acoplamentos apropriados de informação-movimento (Davids et al., 2008; 2013).

Independentemente disso, os professores de EF devem entender como aplicar uma variedade de constrangimentos para ajudar os alunos a procurar e descobrir soluções de desempenho, eficientes e eficazes, durante a prática (Renshaw et al., 2010). Os autores (2010) sugerem que este processo de procura deve encorajar a flexibilidade e a adaptabilidade, permitindo que os alunos desenvolvam soluções de movimento adaptadas aos seus constrangimentos individuais, da tarefa e ambientais. Esta abordagem de descoberta é fundamental para os praticantes porquanto ajuda-os a autorregular os comportamentos, explorando uma multiplicidade de soluções individuais para satisfazer os objetivos específicos da tarefa.

A aplicação prática da ACC requer uma compreensão abrangente dos seus conceitos fundamentais para projetar ambientes de prática adequados (Renshaw & Chow, 2018). Chow et al. (2007) sublinham que a ACC permite adaptar as estratégias de ensino para satisfazer os requisitos dos praticantes, encorajando, assim, a participação e o desenvolvimento de habilidades. Renshaw et al. (2010) enfatizam que a manipulação de constrangimentos pode melhorar a aquisição de habilidades, na medida em que estimula comportamentos adaptativos e habilidades de resolução de problemas entre os alunos.

Compreendendo a interação dinâmica dos constrangimentos de desempenho, os professores têm como criar experiências de EF mais inclusivas. Esta perspetiva pedagógica não-linear é centrada nos alunos, ajudando-os a tornarem-se praticantes ativos por meio de uma via prática.

PROMOVENDO A EDUCAÇÃO FÍSICA INCLUSIVA

Identificação dos Níveis de Desempenho dos alunos

Avaliar os níveis de desempenho dos alunos e das turmas em EF é vital antes de planear os conteúdos inerentes ao futebol. O objetivo principal é verificar o desempenho atual dos alunos para adaptar os programas e objetivos de aprendizagem às suas necessidades. Garganta et al. (2015) apresentam quatro indicadores para avaliar os níveis de desempenho:

- 1.** Relação com a bola
- 2.** Identificação com o objetivo do jogo
- 3.** Organização posicional em diferentes fases e momentos do Jogo
- 4.** Dinâmica coletiva

O Quadro 1 é um exemplo de formulário de avaliação que os professores podem usar para avaliar os níveis de desempenho dos alunos. A cada aluno é atribuído um valor que varia de 1 (Baixo) a 4 (Muito Alto), de acordo com a avaliação dos indicadores mencionados e que permitem caracterizar as habilidades táticas e técnicas nas fases de ataque e defesa, incluindo o desempenho coletivo, ou seja, a forma como os alunos ajudam os seus companheiros de equipa a ter um bom desempenho.

Quadro 1 – Formulário de avaliação do nível de desempenho dos alunos

		Alunos											
Conteúdos		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Habilidades motoras específicas	Receção de bola/controlo												
	Condução de bola												
	Passe												
	Drible/Finta												
	Remate												
	Posição defensiva												
	Desarme												
	Interceção												
Princípios ataque	Penetração												
	Cobertura ofensiva												
	Mobilidade												
	Espaço												
Princípios defesa	Contenção												
	Cobertura defensiva												
	Equilíbrio												
	Concentração												
Média													
Classificação: 1 - Baixo 2 - Satisfatório 3 - Alto 4 – Muito Alto													

Os indicadores descritos acima são importantes para planear e organizar efetivamente os processos de ensino e treino, e auxiliar os professores de EF a identificar contextos e estratégias específicas para melhorar o desempenho dos praticantes. Os níveis de desempenho são classificados em (i) Básico, (ii) Elementar, (iii) Inter-médio e (iv) Especialização. Cada nível é descrito abaixo.

Nível básico – A obsessão pela bola

Nesta fase, os jogadores cometem muitos erros técnicos e têm uma compreensão limitada do jogo, o que dificulta o jogo individual e coletivo. As principais características incluem:

- Erros técnicos frequentes e compreensão limitada do jogo;
- Os jogadores tratam a bola como sendo o objeto e o objetivo do jogo;
- Jogo desorganizado e caótico, com os jogadores a concentrarem-se no espaço físico próximo da bola;
- Foco reduzido no principal objetivo do jogo: marcação de golos;
- Desorganização posicional e funcional, com reduzido envolvimento e participação no jogo.

Nível elementar – Iniciação ao jogo

Os jogadores continuam a cometer erros técnicos não forçados, afetando o fluxo¹ do jogo. No entanto, constata-se melhorias no entendimento do jogo (noção de posição e de função), particularmente em formatos de jogo simplificados, como GR+4x4+GR e GR+3x3+GR. As principais características incluem:

- Erros técnicos frequentes involuntários que interrompem o jogo individual e coletivo;
- Reconhecimento do objetivo do jogo;
- Desenvolvimento de uma organização posicional e funcional, embora simples, estática e individual;
- Ações coletivas realizadas apenas quando se reconhece que as ações individuais são insuficientes;
- Incorporação de conceitos de posse e não posse da bola, com a ideia de posição vinculada ao conceito de função (defensor/atacante e ataque/defesa).

Nível intermédio – Desenvolvimento da organização posicional

Este nível caracteriza-se por um domínio técnico de diferentes habilidades, promovendo a continuidade de ações individuais e coletivas, e o surgimento de uma organização coletiva. No entanto, ainda se constata vários erros na interpretação do jogo. As principais características incluem:

- Habilidades técnicas superiores que garantem a fluidez do jogo sem erros não provocados;
- Início da noção de organização posicional das diferentes fases e momentos do jogo;
- Melhor consciência dos diferentes posicionamentos e das respetivas funções;
- A evolução do jogo passa pelo enquadramento coletivo que as ações individuais começam a evidenciar;
- Reconhecimento do jogo como um projeto coletivo, no qual os desempenhos individuais contribuem para o sucesso da equipa.

¹Fluxo – é um estado de consciência alterada que, em teoria, ocorre quando os indivíduos estão totalmente imersos numa atividade desafiadora que corresponde às suas capacidades (Kotler et al., 2022). Este estado é frequentemente associado a atletas, artistas ou cientistas totalmente absorvidos nas suas tarefas para atingir o desempenho máximo. Uma dimensão crítica que facilita a exploração deste estado de Fluxo (*Flow*) é o equilíbrio entre as capacidades do indivíduo e o desafio apresentado (van der Linden et al., 2021). Uma tarefa que é muito fácil leva ao tédio, enquanto uma que é muito complicada resulta em frustração e perda de interesse — estados incompatíveis com o *Flow* (van der Linden et al., 2021).

Nível especialização – Refinamento da dinâmica coletiva

Aqui, o domínio técnico garante uma fluidez contínua no jogo, cujos princípios do jogo se manifestam de forma interativa e consistente. As principais características incluem:

- Aplicação das habilidades técnicas de forma contextualizada, respondendo efetivamente às dinâmicas do jogo;
- Reconhecimento de diferentes contextos de jogo;
- Os jogadores exibem duas características essenciais: elevada mobilidade e equilíbrio posicional permanente;
- O jogo transforma-se num projeto genuinamente coletivo, estabelecendo os pressupostos necessários para avançar para jogos com organização estrutural e funcional de maior complexidade e dificuldade.

Um ponto que merece ser destacado remete para a identificação de subníveis dentro dos níveis de desempenho que, por sua vez, podem sugerir a presença de competências variadas e níveis distintos de compreensão do jogo por parte dos alunos. A Figura 3 mostra um exemplo de três alunos que, apesar de serem identificados no nível básico, apresentam competências diferentes (expressas pelos subníveis B1, B2 e B3). O aluno identificado como B3 pode demonstrar habilidades do nível elementar, diferentemente do aluno B1, que ainda está num estágio inicial de desenvolvimento em algumas habilidades (por ex., condução de bola) que caracterizam o nível básico. Cabe ao professor reconhecer e identificar essa plasticidade entre os níveis de desempenho, de modo a criar contextos de prática que incentivem o desenvolvimento apropriado de acordo com o estado atual de cada aluno.

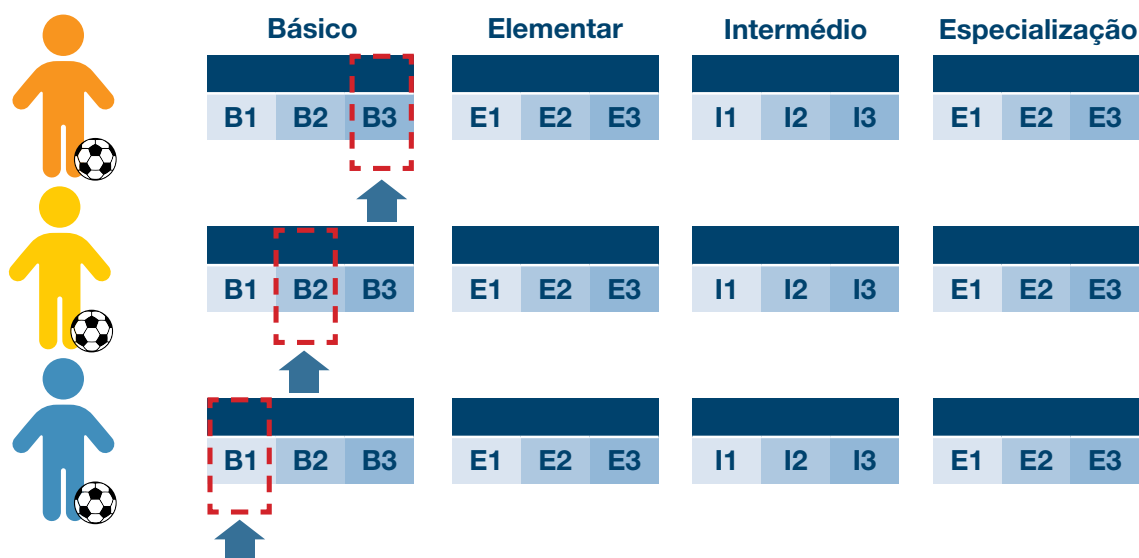


Figura 3 – Identificação de subníveis dentro dos níveis de desempenho: três alunos são identificados no nível de desempenho básico, mas estão localizados em subníveis diferentes: B1, B2 e B3. O aluno B3 está num estágio de desenvolvimento mais avançado, demonstrando competências mais desenvolvidas (ex., condução de bola) que os alunos B2 e B1. O aluno B1 ainda se encontra num estágio inicial de desenvolvimento e pode apresentar problemas significativos em habilidades que impliquem a manipulação da bola

Esta diversidade precisa de ser contemplada para considerar as necessidades individuais de cada aluno e, assim, implementar eventuais ajustes específicos na prática.

O Quadro 2 mostra os princípios táticos do jogo e as ações técnicas correspondentes para cada nível de desempenho.

Quadro 2 – Níveis de desempenho e princípios táticos e ações técnicas correspondentes

Básico	Elementar	Intermédio	Especialização
Ataque			
Tático - Penetração - Cobertura ofensiva	Tático - Cobertura ofensiva - Mobilidade	Tático - Mobilidade - Espaço	Tático - Mobilidade - Espaço
Técnico - Receção de bola - Condução de bola - Passe (simples) - Remate (simples, como um passe para golo – de preferência não formal)	Técnico - Passe (curto) - Receção de bola (em resposta a passes curtos) - Remate (simples, como um passe para golo – de preferência não formal)	Técnico - Passe (médio / longo) - Receção de bola (em resposta a passes médios/ longos) - Remate - Drible / Finta	Técnico - Passe (médio / longo) - Receção de bola (em resposta a passes médios/ longos) - Remate - Drible / Finta
Defesa			
Tático - Contenção	Tático - Cobertura defensiva	Tático - Equilíbrio	Tático - Equilíbrio - Concentração
Técnico - Posição básica defensiva - Interceção (simples) - Desarme	Técnico - Interceção (em resposta a passes curtos) - Desarme	Técnico - Interceção (em resposta a passes médios/longos) - Desarme (em resposta à finta)	Técnico - Interceção (em resposta a passes médios/longos) - Desarme

As aulas de EF devem ter, como objetivo principal, o ensino dos princípios táticos do jogo juntamente com as habilidades técnicas. É de salientar a necessidade de dar mais ênfase aos princípios da fase ofensiva. De facto, em cada nível, são ensinados dois princípios da fase ofensiva, ao passo que dois princípios da fase defensiva são ensinados apenas no nível de especialização, para promover mais sucesso na fase ofensiva no jogo. Os princípios táticos, essenciais para orientar as ações dos praticantes durante as diferentes fases e momentos do jogo, podem ser divididos em fundamentais e específicos (Bayer, 1994).

Princípios Fundamentais

Os princípios fundamentais dizem respeito à relação numérica entre os jogadores da própria equipa e os adversários na área onde a bola está localizada (centro do jogo) (Teoldo et al., 2022). Os princípios podem ser resumidos como:

- Criar superioridade numérica;
- Evitar igualdade numérica;
- Recusar inferioridade numérica.

Princípios Específicos / Culturais²

Os princípios específicos ou culturais compreendem as regras básicas do jogo que orientam as ações dos jogadores e das equipas durante as diferentes fases e momentos do jogo (Guilherme, 2004). Estes princípios são categorizados em ofensivos e defensivos, cada um com objetivos correspondentes:

- Princípios ofensivos: Penetração, Cobertura ofensiva, Mobilidade, Espaço
- Princípios defensivos: Contenção, Cobertura defensiva, Equilíbrio, Concentração

O Quadro 3 mostra as ações táticas subjacentes a cada princípio tático para os diferentes níveis de desempenho.

²Os princípios culturais são fundamentais para o jogo de futebol, e todas as equipas, independentemente das suas características, devem exibí-los para alcançar um nível mínimo de organização e qualidade de jogo (Guilherme, 2004). Portanto, estes princípios são típicos de qualquer estilo de jogo que os treinadores pretendam implementar.

Quadro 3 – Princípios específicos/culturais e ações táticas subjacentes para cada nível de desempenho (adaptado de Garganta et al., 2015)

Nível de Desempenho	Princípios Específicos / Culturais	Ações Táticas
Básico	Penetração	<ul style="list-style-type: none"> · Atacar diretamente o adversário ou a baliza · Desequilibrar a organização defensiva adversária · Criar situações vantajosas para o ataque em termos numéricos e espaciais
	Cobertura ofensiva	<ul style="list-style-type: none"> · Apoiar o portador da bola oferecendo-lhe opções para dar continuidade ao jogo · Diminuir a pressão adversária ao portador da bola · Criar superioridade numérica no centro do jogo · Desequilibrar a organização defensiva adversária · Garantir a manutenção da posse de bola · Fornecer o primeiro equilíbrio defensivo caso o portador da bola perca a posse de bola
	Contenção	<ul style="list-style-type: none"> · Diminuir o espaço de ação do portador da bola · Parar ou atrasar o ataque adversário · Propiciar tempo para a (re)organização defensiva · Restringir as opções de passe para outros adversários · Evitar ações de drible que permitem a progressão do portador da bola em direção à baliza · Impedir a finalização
Elementar	Cobertura ofensiva	· Idêntico ao nível básico
	Mobilidade	<ul style="list-style-type: none"> · Realizar deslocamentos sem bola (ações de rotura) para romper a organização defensiva adversária · Posicionar-se em zonas propícias para a obtenção de golo · Criar linhas de passe em profundidade
	Cobertura defensiva	<ul style="list-style-type: none"> · Servir de novo obstáculo ao portador da bola, caso este ultrapasse o jogador que realiza a contenção · Transmitir segurança e confiança ao jogador que efetua contenção para que possa anular ações ofensivas

Intermédio	Mobilidade	· Idêntico ao nível elementar
	Espaço	· Ampliar o espaço de jogo efetivo da equipa · Expandir as distâncias entre os adversários · Dificultar as marcações defensivas da equipa adversária · Facilitar as ações ofensivas da própria equipa · Propiciar tempo para tomar uma decisão adequada para uma melhor ação subsequente
	Equilíbrio	· Assegurar a estabilidade defensiva nas zonas de disputa pela bola · Apoiar os colegas de equipa que efetuam as ações de contenção e cobertura defensiva · Cobrir eventuais linhas de passe · Marcar potenciais recetores de bola
Especialização	Mobilidade	· Idêntico aos níveis elementar e intermédio
	Espaço	
	Equilíbrio	
	Concentração	· Aumentar a proteção à baliza · Orientar o jogo ofensivo adversário para zonas de menor risco (seguras) no espaço de jogo · Propiciar o aumento da pressão sobre a zona de disputa da bola

Estrutura e organização de uma aula de ensino do futebol

Como dito antes, um primeiro passo crítico remete para a avaliação dos níveis de desempenho dos alunos por meio de uma avaliação diagnóstica realizada na primeira aula. As aulas de ensino do futebol, em EF, são comumente estruturadas em três partes: inicial, fundamental e final, seguindo uma sequência lógica de conteúdo.

- Parte inicial: dedicada ao desenvolvimento de habilidades técnicas ligadas a princípios táticos;
- Parte fundamental: ocupa aproximadamente 60% da aula, com os professores a implementar Jogos Reduzidos e Condicionados (JRC) para ensinar, por meio de uma abordagem integrada, as habilidades táticas, técnicas, físicas e mentais;
- Parte final: envolve jogo livre de restrições, ou ligeiros condicionamentos, usando o formato de jogo (GR+4)x(4+GR), possibilitando a observação de melhorias de desempenho e áreas para desenvolvimento sem feedback extensivo.

Começamos com a introdução do jogo de uma maneira simples e apropriada, alinhada com os níveis atuais de desempenho dos alunos. Damos atenção à prática em áreas próximas à bola (ou seja, espaços reduzidos), onde os alunos podem responder efetivamente. Inicialmente, exploramos a tendência natural do aluno em mover-se em direção à bola para expandir gradualmente o seu raio de ação. À medida que os alunos lidam com esses desafios iniciais e desenvolvem competências específicas do jogo (por ex., habilidades de passe e recepção de bola, condução de bola), aumentamos progressivamente a complexidade do jogo, expandindo o espaço de jogo e aumentando a relação numérica (ou seja, o número de atacantes e defensores). O jogo sem bola e a uma distância variável exige melhor compreensão do jogo (por ex., habilidades perceptivo-cognitivas, antecipação, entre outras) e níveis de proficiência técnica mais elevados, dado que estes cenários de jogo envolvem habilidades mais complexas (por ex., dominar passes médios-longos e recepções de bola, respondendo a passes médios-longos).

Estratégias para promover a inclusão em Educação Física

Esta seção discute potenciais estratégias que os professores podem aplicar para aumentar a participação dos alunos nas aulas de EF. Para criar experiências positivas de aprendizagem nesta disciplina, os professores devem entender a relação entre a complexidade da tarefa e os respectivos graus de dificuldade. É de notar que a complexidade da tarefa pode surgir de um número maior de jogadores e dos tipos e qualidade das dinâmicas relacionais que emergem do jogo. Independentemente disso, é essencial reconhecer que complexidade e dificuldade não são sinónimos. Como Garganta et al. (2015) argumentam, um jogo menos complexo (i.e., número reduzido de praticantes envolvidos) pode ser mais desafiador de jogar (mais dificuldade na tarefa) porquanto depende mais da proficiência técnica dos praticantes.

Por exemplo, para ensinar o princípio da Penetração a praticantes no nível básico, é melhor iniciar com a condição 3x1 em vez de 2x1. Embora um formato de jogo 2x1 possa parecer menos complexo, considerando o número de jogadores envolvidos em cada formato de jogo, exige mais perícia em ações como drible, passe e controlo de bola. Num formato de jogo 3x1, os jogadores atacantes tendem a formar triângulos, estruturas geométricas cruciais para alcançar o sucesso devido ao aumento das opções de passe e controlo da posse de bola. Além disso, na condição 3x1, os dois jogadores “livres” dão suporte ao portador da bola e tornam a jogada mais imprevisível para o defesa. O 2x1 é mais previsível do que o 3x1 e depende, em larga medida, das habilidades individuais dos dois atacantes. O portador da bola precisa de dominar o controlo de bola,

a tomada de decisão e as habilidades de passe. Por outro lado, o jogador que oferece apoio ao portador da bola deve reajustar continuamente o seu posicionamento para criar uma linha de passe válida e, assim, receber a bola, embora sob a pressão do defensor.

Garganta et al. (2015) defendem que o sistema 1-4-3-3 é mais adequado para o ensino do futebol a praticantes com baixos níveis de técnica e modesto entendimento do jogo (Figura 4a). Esta estrutura favorece a ocupação racional e equilibrada do espaço de jogo, com os jogadores posicionados em diagonais uns em relação aos outros, o que permite a formação de triângulos que estimulam a criação de diferentes ângulos de passe. Isso significa que o portador da bola terá, pelo menos, duas opções de passe, aumentando, assim, a fluidez do jogo em organização ofensiva. O mesmo se aplica à organização defensiva, em que as diagonais e a criação de sucessivos triângulos facilitam as ações de cobertura e equilíbrio.

Uma etapa crucial envolve “fragmentar” o jogo 11x11 (GR+10x10+GR) em estruturas funcionais menos complexas, garantindo a gestão apropriada dos níveis de complexidade e graus de dificuldade (Figuras 4b e 4c).

Posto isto, Garganta et al. (2015) afirmam que o jogo 5x5 (GR+4x4+GR), com os jogadores dispostos em formato de losango, é adequado para iniciar o ensino do futebol (Figura 4b). Segundo os autores (2015), esta estrutura oferece as seguintes vantagens:

- Permite que os jogadores sejam distribuídos no espaço de jogo de forma racional e equilibrada;
- Os jogadores são distribuídos em três setores – defensivo (D), intermédio (I) e avançado (A) – semelhantes ao jogo formal, facilitando a aprendizagem posicional e funcional;
- Disponibiliza três corredores, um corredor central (CC) e dois laterais (corredor esquerdo (CE) e corredor direito (CD), como no jogo formal (11x11), cruciais para a compreensão da dinâmica gerada em vários corredores do terreno de jogo;
- Os jogadores são posicionados em formato de losango, criando diagonais entre eles, o que promove organização e fluidez nas fases ofensiva e defensiva do jogo;
- Favorece a aplicação de todos os princípios específicos do jogo, tanto em nível elementar como em estágios mais avançados.

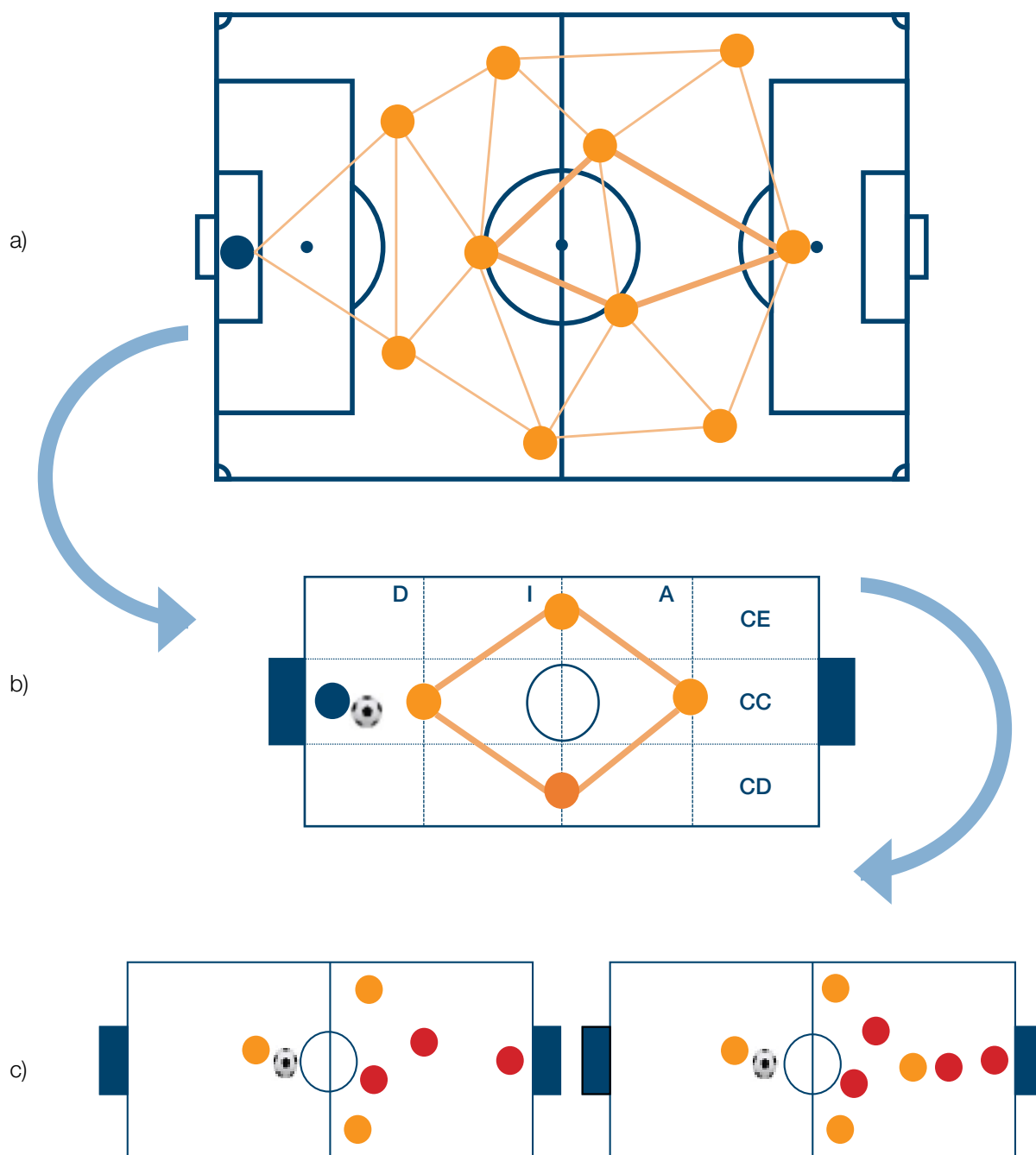


Figura 4 – Representação gráfica de: a) uma equipa organizada no sistema 1-4-3-3; b) formato de jogo GR+4x4+GR com os jogadores distribuídos em três setores (D, I e A), e por três corredores (CE, CC e CD); c) 3x(2+GR) progredindo para 4x(3+GR) com a adequada gestão dos níveis de complexidade e graus de dificuldade

Uma estratégia que pode ser útil para que os professores promovam a inclusão, nas aulas de EF, é a manipulação de constrangimentos. Abaixo seguem três exemplos de manipulações de regras de jogo realizadas no contexto de uma aula de EF do 10º ano de escolaridade:

1. A bola deve passar por todos os membros da equipa antes de marcar golo; cada golo marcado vale 3 pontos (Figura 5). Um golo vale 1 ponto se a bola não passar por todos os alunos;

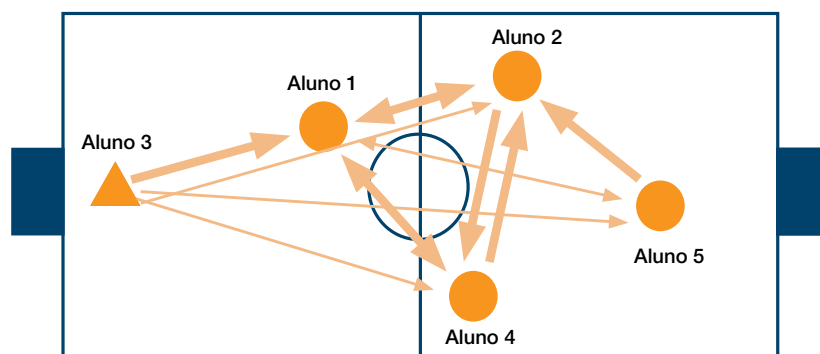


Figura 5 – Representação das relações interpessoais (redes de passes) na condição 1. O guarda-redes está representado por um triângulo laranja, e os jogadores atacantes (alunos) estão representados por círculos laranja (Estrutura 1-4 em losango); as setas cor de laranja indicam a direção do passe. A origem da seta indica o aluno que passou a bola, e a cabeça da seta indica o aluno que recebeu a bola. A largura de cada seta representa o número de passes realizados entre os alunos durante o jogo 5x5 (as setas mais largas representam mais passes realizados entre os alunos)

2. Quando um aluno de nível de desempenho inferior realiza um passe ou recupera a bola, vale 1 ponto; se o aluno realizar uma assistência para golo, vale 2 pontos; se o aluno marcar um golo, vale 3 pontos (Figura 6);

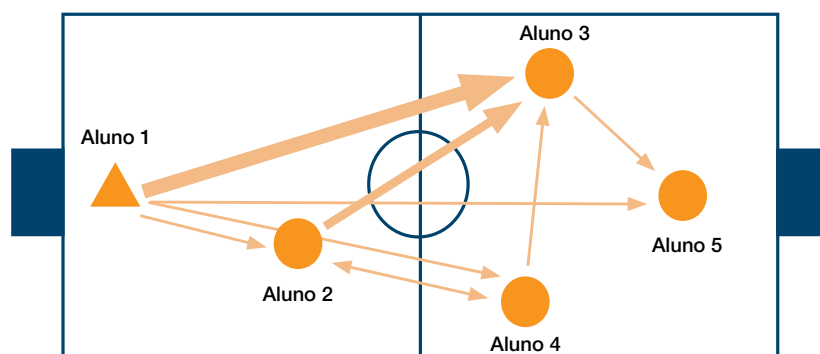


Figura 6 – Representação das relações interpessoais (redes de passes) na condição 2

3. A equipa tem três balizas (baliza formal de 5x5 localizada no centro do campo com um guarda-redes e duas mini balizas laterais com a mesma largura que a baliza formal, mas sem guarda-redes). Somente os dois alunos de nível de desempenho inferior podem marcar nas três balizas: são concedidos 3 pontos, se marcarem na baliza central, e 2 pontos, se marcarem nas mini balizas laterais. Para que um golo seja válido nas mini balizas, os dois alunos têm de passar a bola pela linha de golo ou fazer um passe curto (não mais que um metro) para as mini balizas (Figura 7).

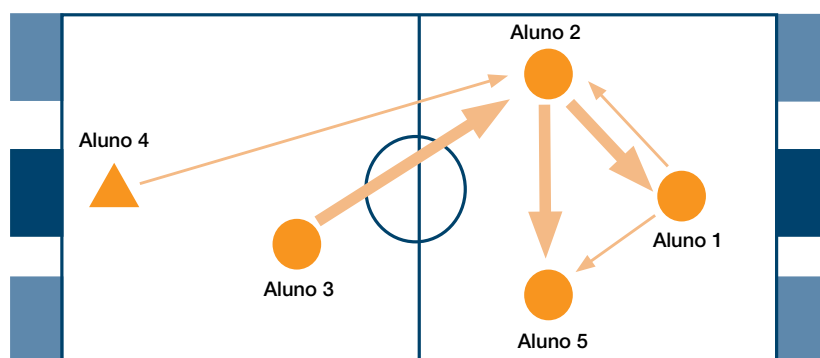


Figura 7 – Representação das relações interpessoais (redes de passes) na condição 3

Por último, mas não menos importante, o ensino por pares compreende outro exemplo de estratégia que pode ser aplicada em EF, a fim de melhorar a aprendizagem e promover a inclusão. Esta forma de ensino procura auxiliar um aluno menos qualificado por meio de um envolvimento ativo com um colega hábil, motivando e orientando a aprendizagem em direção aos objetivos pré-estabelecidos. Ao atuar como facilitador, o professor monitoriza o processo de ensino para garantir o seu sucesso.

Alguns resultados interessantes foram obtidos num estudo experimental aplicado numa aula de EF do 9º ano, composta por 24 alunos: os alunos de baixo nível de desempenho do grupo experimental (sujeitos à estratégia de ensino por pares (Figura 8B) atingiram níveis mais altos de participação no jogo, em comparação com os seus pares de baixo nível de desempenho que se encontravam no grupo de controlo (Figura 8A).

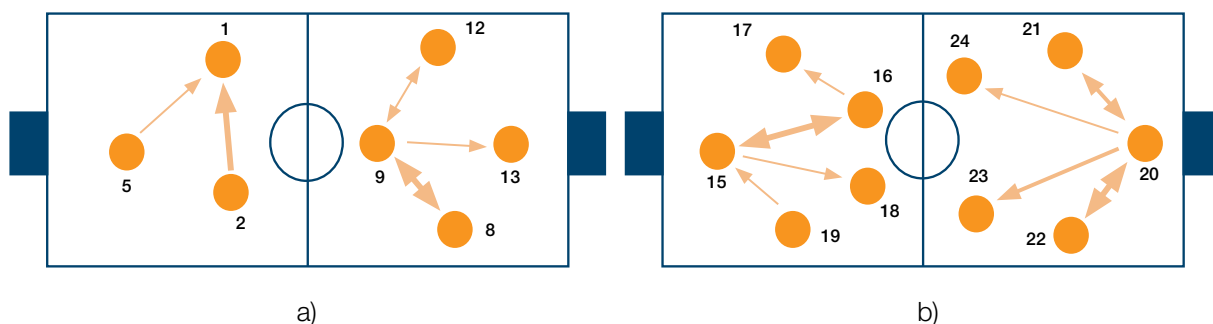


Figura 8 – Representação das relações interpessoais (redes de passes) num formato de jogo GR+4x4+GR: a) redes de passes observadas para o grupo de controlo (a equipa 1 é composta pelos alunos 1-7: alunos 1 e 2 – nível de desempenho superior, alunos 3-7 – nível de desempenho inferior; b) redes de passes observadas para o grupo experimental (ensino por pares) (a equipa 1 é composta pelos alunos 15-19: alunos 15 e 16 – nível de desempenho superior, alunos 17-19 – nível de desempenho inferior; a equipa 2 é composta pelos alunos 20-24: alunos 20 e 21 – nível de desempenho superior, alunos 22-24 – nível de desempenho inferior)

Abraçar a diversidade na disciplina de EF é fundamental, e as estratégias supramencionadas produziram efeitos positivos, considerando o aumento da participação dos alunos nas aulas desta disciplina, promovendo experiências de prática inclusiva.

Instrumentos usados para avaliar os aumentos nos níveis de participação

Um método de investigação qualitativo com recurso a grupos focais contribui para a compreensão aprofundada das perceções, sentimentos e experiências de aprendizagem dos praticantes. No âmbito deste projeto, dois estudos de investigação realizados em duas escolas recorreram a grupos focais. No trabalho publicado por Costa et al. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/72339> (2024) realizaram-se grupos focais para recolher respostas de 4-5 alunos de cada grupo (controlo vs. experimental) no final duma unidade didática (UD). Os alunos foram escolhidos aleatoriamente para garantir a representatividade dos níveis de desempenho, com pelo menos dois alunos de cada nível de desempenho (baixo vs. alto). O guião do grupo focal era constituído por quatro perguntas:

1. O que achaste da experiência na aula de futebol, especialmente da parte do jogo? O que gostaste mais e o que gostaste menos?
2. Como achas que a tua participação e a dos teus colegas de turma foi nas aulas de futebol? (foi justo e equilibrado?)
3. Durante os jogos de futebol, foste ajudado e ajudaste os outros?
4. Quando os colegas ajudaram, achas que isso permitiu que participasses mais no jogo?

O exemplo do guião da entrevista é mostrado no Quadro 4.

Quadro 4 – Questionário aplicado num grupo focal

Dimensão Geral	Dimensão Específica	Conteúdos específicos (nº de referências)	Excertos dos alunos (nível de desempenho do aluno que o referiu)
Grupo Experimental	Experiência do jogo no final da UD	Gostaram de tudo	
	Participação nas aulas	Justa	
		Injusta	
	Empenho nas aulas	Níveis de empenho diferentes	
	Ajuda durante o jogo	Ajudou	
		Fui ajudado	
		Sim	
Grupo Controlo	A ajuda resultou numa maior participação	Mais ou menos	
	Experiência do jogo no final da UD	Gostaram em geral	
	Participação nas aulas	Injusta	
		Mais ou menos	
	Ajuda durante o jogo	Foi ajudado	
		Ajudou	

Além disso, o artigo de Carvalho et al. (2024) também procurou captar os sentimentos e opiniões dos alunos sobre as suas práticas envolvendo a manipulação de constrangimentos (regras do jogo). Os alunos foram encorajados a refletir sobre as seguintes perguntas:

1. Como descreves a tua experiência no futebol?
2. O que mais gostaste e menos gostaste?
3. Que lições aprendeste com as aulas de futebol?
4. Como foi a tua experiência funcionando em equipa?
5. Como te sentiste sobre a tua participação nos jogos?
6. A participação da equipa foi equilibrada e justa?
7. Qual é a tua opinião sobre a eficácia dos constrangimentos na promoção da participação e aprendizagem? https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Leandra_Carvalho_Futebol.pdf

O uso de grupos focais como método de investigação qualitativo permite uma compreensão abrangente das percepções e sentimentos dos alunos, considerando as suas experiências práticas relacionadas com o processo de aprendizagem, e fornecendo feedback crítico sobre a inclusão das práticas de EF. Também pode ser um instrumento vital para ajudar no processo de tomada de decisão dos professores.

Estudos de investigação-ação

Complementarmente ao conteúdo deste capítulo podem ser consultados os estudos de investigação-ação realizados pelos estudantes estagiários:

■ Estagiário: Emanuel Botelho

Título: Participação e envolvimento de alunos de níveis de desempenho distintos nos comportamentos ofensivos no jogo de futebol: estudo com alunos do ensino secundário

Objetivo(s): Analisar a participação e envolvimento no jogo (5x5) de 10 alunos, 5 de nível de desempenho superior e 5 de nível inferior, de uma turma do 11º ano de escolaridade numa unidade didática de futebol. Especificamente, visou analisar-se as zonas do terreno de jogo (mobilidade no campo) que os alunos de diferentes níveis de desempenho ocupam, bem como os comportamentos ofensivos de início da fase ofensiva, o desenvolvimento da posse de bola e os comportamentos ofensivos do final da fase ofensiva.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Emanuel_Botelho_Futebol.pdf

■ Estagiário: João Abreu

Título: A importância das características da bola e da superfície na participação e qualidade do jogo de futebol nas aulas de Educação Física

Objetivo(s): Analisar se o tipo de bola influencia a densidade da ocorrência e a eficácia de várias ações com bola num jogo de futebol 5x5 como os passes, receções, remates, conduções de bola e dribles, em contexto escolar, e se esta possível influência varia consoante o tipo de piso em que o jogo decorre.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Jo%C3%A3o_Abreu_Futebol.pdf

■ Estagiário: João Carlos Rosa

Título: Análise da inclusão dos alunos com menor habilidade motora desportiva na modalidade de futebol

Objetivo(s): Perceber se a inclusão está presente na disciplina de EF, mais propriamente na modalidade de futebol, através de uma prática por grupos, heterogéneos e homogéneos, de acordo com o nível técnico e tático.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Jo%C3%A3o_Carlos_Futebol.pdf

■ Estagiário: Sérgio Carvalho

Título: Inclusão de alunos com nível inferior nas aulas de Educação Física na modalidade de futebol

Objetivo(s): Perceber se o facto de praticar futebol em grupos homogéneos é mais benéfico para o processo de ensino-aprendizagem do que em grupos heterogéneos. Perceber se grupos de alunos com capacidades semelhantes são mais inclusivos do que grupos de alunos com diferentes níveis de capacidades e competências.

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/S%C3%A9rgio_Carvalho_Futebol.pdf

■ Estagiário: Rui Pedro Teixeira

Título: Análise descritiva da evolução dos alunos ao longo de uma unidade didática de futebol: a mobilidade no campo e as variáveis dos momentos em posse de bola

Objetivo(s): Analisar e perceber se ao longo da unidade os alunos evoluíram na mobilidade e comportamentos de posse de bola (início da fase ofensiva, desenvolvimento da posse de bola e final da fase ofensiva).

https://lacm.fade.up.pt/files/PST-PRIFE/PDF/Rui_Teixeira_et_al_Futebol.pdf

REFERÊNCIAS

Barreira, D. (2022). Da identificação ao recrutamento de potenciais jogadores de elite. In J. Nicolau (Ed.), *Aprender a ser treinador: partilha de visões* (pp. 61-90). Cultura Editora.

Bayer, C. (1994). *O ensino dos desportos coletivos*. Dinalivro.

Brunswik, E. (1956). *Perception and the representative design of psychological experiments*. University of California Press.

Carvalho, L., Barreira, D., Batista, P., & Ribeiro, J. (2024). Students' participation in soccer as a function of different constraints: a study in a 10th grade class. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto* (Submitted).

Castelo, J. (1996). *Futebol – A organização do jogo*. Edições FMH – UTL.

- Chow, J. Y., Davids, K., Button, C., Shuttleworth, R., Renshaw, I., & Araujo, D. (2007). The role of nonlinear pedagogy in physical education. *Review of Educational Research*, 77(3), 251-278.
- Costa, J., Ribeiro, J., Barreira, D., Fonseca, M., Ribeiro, V., & Batista, P. (2024). Ensino do futebol para a diversidade dos alunos: Um estudo em contexto de estágio em educação física. *Journal of Physical Education*, 5(1), e-3546. <https://doi.org/10.4025/jphyseduc.v35i1.3546>
- Davids, K., Araújo, D., Shuttleworth, R., & Button, C. (2003). Acquiring skill in sport: A constraints led perspective. *International Journal of Computer Science in Sport*, 2(2), 31-39.
- Davids, K., Button, C., & Bennett, S. (2008). *Dynamics of skill acquisition: A constraints-led approach*. Human Kinetics.
- Garganta, J. (1997). *Modelação táctica do jogo de futebol: Estudo da organização da fase ofensiva em equipas de alto rendimento* [Tese de Doutoramento, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto]. Universidade do Porto.
- Garganta, J., Guilherme, J., Barreira, D., Brito, J., & Rebelo, A. (2015). Fundamentos e práticas para o ensino e treino do futebol. Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar. In F. Tavares (Ed.), *Jogos Desportivos Coletivos: Ensinar a Jogar* (2nd ed., pp. 199–263). Editora FADEUP.
- Gollan, S., Ferrar, K., & Norton, K. (2018). Characterising game styles in the English Premier League using the “moments of play” framework. *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 18(6), 998–1009.
- Guilherme, J. (2004). *Conhecimento específico em futebol: Contributos para a definição de uma matriz dinâmica do processo ensino aprendizagem-treino do jogo* [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade do Porto]. Universidade do Porto.
- Hewitt, A., Greenham, G., & Norton, K. (2016). Game style in soccer: What is it and can we quantify it? *International Journal of Performance Analysis in Sport*, 16(1), 355–372.
- Júlio, L., & Araújo, D. (2005). Abordagem dinâmica da ação táctica no jogo de futebol. In D. Araújo (Ed.), *O contexto da decisão: a ação táctica no desporto* (pp. 159-178). Visão e Contextos.
- Kotler, S., Mannino, M., Kelso, S., & Huskey, R. (2022). First few seconds for flow: A comprehensive proposal of the neurobiology and neurodynamics of state onset. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 143, 104956.
- Newell, K. M. (1986). Constraints on the development of coordination. In M. G. Wade & H. T. A. Whiting (Eds.), *Motor Development in Children: Aspects of Coordination and Control* (pp. 341-360). Martinus Nijhoff.
- Renshaw, I., & Chow, J. Y. (2018). A constraint-led approach to sport and physical education pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(2), 103–116.
- Renshaw, I., Chow, J. Y., Davids, K., & Hammond, J. (2010). A constraints-led perspective to understanding skill acquisition and game play: A basis for integration of motor learning theory and physical education praxis? *Physical Education and Sport Pedagogy*, 15(2), 117-137.
- Renshaw, I., Davids, K., Newcombe, D., & Roberts, W. (2019). *The constraints-led approach: Principles for sports coaching and practice design*. Routledge.
- Ribeiro, J., Davids, K., Araújo, D., Guilherme, J., Silva, P., & Garganta, J. (2019). Exploiting bi-directional self-organizing tendencies in team sports: The role of the game model and tactical principles of play. *Frontiers in Psychology*, 10, 2213.
- Teoldo, I., Guilherme, J., & Garganta, J. (2022). *Football intelligence: Training and tactics for soccer success*. Routledge.
- Van der Linden, D., Tops, M., & Bakker, A. B. (2021). The Neuroscience of the flow state: Involvement of the locus coeruleus norepinephrine system. *Frontiers in Psychology*, 12, 645498.
- Williams, A. M., Davids, K., & Williams, J. G. (1999). *Visual perception and action in sport*. E & FN Spon.

Afiliações

Amândio Graça

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto (CIFID2D) <https://doi.org/10.54499/UIDB/05913/2020> e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)

Ana Mafalda Silva

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Catarina Cachapuz

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa

Daniel Barreira

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto (CIFID2D) <https://doi.org/10.54499/UIDB/05913/2020>

João Ribeiro

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto (CIFID2D) <https://doi.org/10.54499/UIDB/05913/2020>

Luísa Estriga

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto

Paula Batista

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto (CIFID2D) <https://doi.org/10.54499/UIDB/05913/2020> e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE)

Paulo Cunha

Universidade Lusófona do Porto

Tânia Bastos

Faculdade de Desporto da Universidade do Porto e Centro de Investigação, Formação, Intervenção e Inovação em Desporto <https://doi.org/10.54499/UIDB/05913/2020>

Teresa Leandro

Agrupamento de Escolas Manuel Gomes de Almeida



fct
Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

U. PORTO
UNIVERSIDADE
DO PORTO
FACULDADE
DE DESPORTO

CENTRO
DE INVESTIGAÇÃO
FORMAÇÃO
INOVACÃO
E INTERVENÇÃO
EM DESPORTO
CIFi2D

