

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

Improving engagement and learning in handball teaching: A pedagogical experience with high school students

La involucración y aprendizaje en la enseñanza del balonmano: Una experiencia pedagógica con alumnos de secundaria

Sara Neves ¹ , Luisa Estriga ¹ , Guilherme Vieira ¹ , Paula Batista ^{1,2} * 

¹ Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Portugal.

² Centro de Investigação, Formação, Intervenção e inovação em Desporto (CIF2D; centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIE)

* Correspondence: paulabatista@fade.up.pt

DOI: <https://doi.org/10.17398/1885-7019.20.235>

Recibido: 27/02/2024; Aceptado: 03/06/2024; Publicado: 10/09/2024

OPEN ACCESS

Sección / Section:

Balonmano / Handball
Educación física / Physical education

Editor de Sección / Edited by:

Luis Javier Chiroso
Universidad de Granada, España

Antonio Antúnez
Sebastián Feu
Universidad de Extremadura, España

Citación / Citation:

Neves, S., Estriga, L., Vieira, G., & Batista, P. (2025). Melhorar o envolvimento e a aprendizagem no ensino do andebol: Uma experiência pedagógica com alunos do Ensino Secundário. *E-balonmano Com*, 20(3), 235-248.

Fuentes de Financiación / Funding:

This study is supported by national funds from the Foundation for Science and Technology (FCT) as part of the project 'Empowering pre-service teachers as practitioner researchers toward PE inclusive practices,' reference number 2022.09013.PTDC. <http://doi.org/10.54499/2022.09013.PTDC>.

Agradecimientos/ Acknowledgments:

The authors acknowledge the cooperating school and the students that agree to participation in the study. -

Conflicto de intereses / Conflicts of Interest:

All authors declare no conflict of interest

Resumo

A inadequação das instalações desportivas nas escolas é uma realidade que afeta negativamente a Educação Física, nomeadamente o ensino dos jogos desportivos. Esta experiência pedagógica decorreu em contexto de estágio profissional cujo propósito foi analisar o valor formativo de tarefas observacionais e da heteroavaliação na participação e envolvimento dos alunos numa unidade de ensino de andebol lecionada sob a égide do modelo de competência dos jogos de invasão, em espaços reduzidos. A experiência decorreu no segundo semestre do ano letivo 2022/2023, em 11 tempos letivos, numa turma do 11º ano de escolaridade constituída por vinte sete alunos. O diário de bordo da estudente-estagiária, os registos observacionais dos alunos e o grupo focal com os alunos no final da intervenção foram as fontes de dados. O conteúdo informativo dos diversos instrumentos foi analisado recorrendo a procedimentos de análise temática do conteúdo. Os resultados evidenciam que o ensino centrado nos problemas de jogo, associado às tarefas observacionais e de heteroavaliação, permitiram envolver todos os alunos na aula e promoveram a aprendizagem ao nível da competência motora, do entendimento do jogo e dos elementos organizativos e regulamentares das competições de andebol. Os alunos valorizaram a experiência, principalmente os processos de observação e de heteroavaliação. **Palavras chave:** Educação Física; Modelo de Competência; Tarefas Observacionais; Heteroavaliação; Aprendizagem.

Abstract

The inadequacy of sports facilities in schools significantly impacts Physical Education (PE), particularly the teaching of sports games. This pedagogical experience took place in the context of a school placement whose purpose was to analyze the formative value of observational tasks and peer-assessment in the participation and involvement of students in a handball teaching unit taught under the aegis of the competence model of invasion games in reduced spaces. The experience occurred during the second semester of the 2022/2023 academic year, spanning 11 PE classes with twenty-seven 11th-grade students. Data sources included the preservice teacher logbook, student observational records, and a focus group with students conducted at the intervention's conclusion. Thematic content analysis procedures were employed to analyze the informative content of the various instruments. Results indicate that teaching focused on game problems, along with observational and peer-assessment tasks, facilitated the involvement of all students in the class and promoted learning. This learning encompassed motor skills development, comprehension of game dynamics, and understanding of handball competition organization and rules. Students expressed appreciation for the experience, particularly highlighting the observation and peer-assessment processes.

Keywords: Physical Education; Competence Model; Observational Tasks; Peer-assessment, Learning.

Resumen

La inadecuación de instalaciones deportivas en las escuelas impacta en la Educación Física, especialmente en la enseñanza de los juegos deportivos. Esta experiencia pedagógica tuvo lugar en una práctica escolar cuyo propósito fue analizar el valor formativo de las tareas de observación y la hetero-evaluación en la participación e involucramiento de los estudiantes en una unidad de enseñanza de balonmano impartida bajo el modelo de competencia de juegos de invasión en espacios reducidos. La experiencia tuvo lugar durante el segundo semestre del año académico 2022/2023, abarcando 11 clases de Educación Física con veintisiete estudiantes de 11º grado. Los datos incluyeron el cuaderno de registro del profesor en formación, los registros observacionales y un grupo focal con los estudiantes al concluir la intervención. Los datos se analizaron mediante un análisis de contenido temático. Los resultados indican que la enseñanza centrada en los problemas del juego, junto con las tareas de observación y hetero-evaluación, facilitó la participación de los estudiantes y promovió el aprendizaje. Este aprendizaje abarcó el desarrollo de habilidades motoras, la comprensión de la dinámica del juego y la comprensión de la organización y reglas de competencia del balonmano. Los estudiantes disfrutaron de la experiencia, destacando la observación y hetero-evaluación.

Palabras clave: Educación Física; Modelo de Competencia; Tareas Observacionales; Hetero-evaluación; Aprendizaje.

Introdução

A Educação Física (EF) é uma área disciplinar inscrita no currículo dos mais diversos sistemas educativos. Em Portugal, a EF marca presença ao longo de toda a escolaridade obrigatória (do primeiro ano do ensino básico até ao último ano do ensino secundário). Os objetivos a que esta área disciplinar se propõe vão muito além do treino físico e do divertimento, assumindo a promoção de uma corporalidade consciente e visando a formação pessoal, cultural e social dos alunos (Batista & Queirós, 2013, Graça, 2014). Por conseguinte, um ensino de qualidade deve harmonizar o que se espera que os alunos conheçam e saibam fazer, as oportunidades que recebem para praticar e aprender e a forma como se avalia a progressão na aprendizagem (Costa & Ferro, 2021).

A área dos jogos desportivos é transversal à maioria dos currículos de EF e tende a ocupar uma componente substancial nas aulas e no quotidiano das escolas, sendo marcada por uma persistência notável na procura de mudanças de abordagem tradicionais centradas na técnica (Rovegno, 1995), contudo são escassos os indícios de mudança. Uma das razões básicas, e talvez a mais difícil de superar, é a noção que sem domínio técnico não há jogo (Graça et al., 2021). A mudança desejada do ensino de habilidades técnicas para a compreensão e ação táctica no jogo não tem chegado à maioria dos professores, nem tem sido consistentemente adotada nas abordagens de ensino dos professores em formação inicial (Graça et al., 2021).

A pesquisa sobre intervenções baseadas em modelos de competências tácticas também não tem produzido resultados convincentes (Almond, 2015; Harvey & Jarrett, 2014; Harvey et al., 2018; Oslin & Mitchell, 2006; Stolz & Pill, 2013). Várias razões são apontadas, desde a dificuldade dos professores em lidar com os aspetos tácticos do jogo, até a questões estruturais do currículo da EF. Vários são os estudos que evidenciam que as unidades de ensino centradas na táctica são frequentemente integradas em programas de atividades variadas, com duração geralmente limitada a cerca de 10-12 sessões, o que compromete a eficácia das aprendizagens propostas por esses modelos (Casey & Goodyear, 2015; Harvey & Jarrett, 2014).

O desafio do ensino dos jogos desportivos na Educação Física

O ensino dos jogos desportivos nas aulas de EF é trespassado por múltiplos desafios, nomeadamente o de encontrar alternativas a um currículo de ensino descontextualizado e inconsequente das técnicas desportivas, inserido num contexto marcado pela discriminação, desconsideração e desalinhamento em diferentes graus e extensões, raramente negligenciáveis (Ennis, 1999; Fisette, 2013; Griffin, 1985).

Desde os primeiros anos da década de oitenta do século passado que as evidências mostram o crescente desajuste do currículo das técnicas desportivas, levando à proposição de focos e modelos alternativos para o ensino dos jogos na escola (Bunker & Thorpe, 1982; Thorpe et al., 1984; 1986). O modelo de ensino dos jogos para a compreensão (TGfU – Bunker & Thorpe, 1982; Griffin & Butler, 2005), ou outras abordagens correlatas baseadas no jogo (GBAs, Pill et al. 2023), como o Modelo de Competência em Jogos de Invasão (Invasion Games Competence Model – Musch et al., 2002), têm sido alvo de investigação e publicação académica, científica e didática. Estas abordagens têm gerado discussões contínuas e renovadas na comunidade científica e profissional, e têm sido integradas nos cursos de formação inicial e contínua de professores de EF. No entanto, apesar de todo este investimento, elas continuam a ser vistas como meros modelos alternativos (Graça et al., 2021).

As diversas abordagens táticas ou modelos de ensino centrados nos jogos diferenciam-se das abordagens focadas na técnica na ênfase dada aos aspetos cognitivos e na instrução explícita dos conceitos táticos, princípios e regras de ação ou organização do jogo (Gréhaigne & Godbout, 2014). Elas também se distinguem na forma como abordam e enfatizam a relação entre tática e técnica, tomada de decisão e execução motora, percepção e ação (Stolz & Pill, 2013), bem como nos fundamentos teóricos em que embasam no que concerne às perspetivas de aprendizagem, destacando-se teorias como o construtivismo (Gréhaigne & Godbout, 1995) ou construtivismo social (Rovegno & Dolly, 2006), sistemas dinâmicos (Tan et al., 2012) e aprendizagem situada (Kirk & Macphail, 2002).

Em especial o TGfU sustenta que o aluno aprende através do jogo, desenvolvendo a consciência tática e a tomada de decisões; porquanto estes elementos precedem a execução e competências técnicas individuais (Bunker & Thorpe, 1986); faz referência ao jogo modificado, como o instrumento de ensino nuclear, apresentando como princípios pedagógicos a modificação por representação, por exagero e por simplificação ou ajustamento da complexidade tática (Holt et al., 2002). Neste âmbito, emerge o conceito de jogo simplificado ou formas de jogo como forma de regular e ajustar os problemas e desafios de jogo, permitindo que os alunos compreendam e atuem melhor no jogo, atendendo às suas necessidades de aprendizagem. Além disso, e tal Graça e Mesquita (2007) salientam, o TGfU não é um modelo fechado, que está aberto ao diálogo com diferentes perspetivas, cognitivas e construtivistas.

O modelo de competência nos jogos de invasão sistematizado por Graça et al. (2006), inspira-se no TGfU e no modelo de educação desportiva (Musch et al., 2002), almejando que o aluno vivencie e aprenda outros papéis de organização da prática desportiva, como o de treinador, árbitro, preparador físico, observador. Neste quadro, Graça et al. (2006) salientam que é importante a formação de grupos internamente heterogéneos, mas equilibrados entre si, de forma que os alunos mais experientes possam ajudar os menos experientes, visando que a competência de todos os alunos melhore com o tempo.

Graça (2015) defende que na proposta de um jogo aos alunos é fundamental que as debilidades de execução não impeçam a busca intencional de soluções táticas para as sucessivas situações de jogo (problemas táticos). Interessa, também, que os tipos e as formas de jogo propostas sejam desafiantes sob os pontos de vista tático e motor, olhando para o nível em que os alunos se encontram. Todavia, esta revolução de mentalidades não pode ser dada em forma de receita pelos profissionais, visto que a variabilidade de atuação de cada profissional é incalculável, pelo que cada professor terá de desenvolver a sua própria filosofia, encontrar o melhor caminho face às condições específicas do contexto em que está inserido.

A problemática

Partindo do referencial de ensino do andebol centrado no jogo (Estriga & Moreira, 2014) e no modelo de competência nos jogos de invasão sistematizado por Graça et al. (2006), o problema que originou este estudo foi a dificuldade em lecionar esta modalidade a uma turma com um número máximo de alunos permitido e num espaço escolar de reduzidas dimensões (1/3 de um campo oficial de andebol). Esta é uma realidade que é frequente nas escolas em Portugal, em especial durante os meses de chuva que impossibilitam a utilização de espaços exteriores. Não obstante, e apesar de

cada escola ter as suas particularidades contextuais e físicas, impondo constrangimentos na gestão de espaços, os professores têm de procurar soluções que viabilizem o ensino e a aprendizagem dos alunos (Almeida & Brito, 2008).

Neste estudo em concreto, face à ausência de alternativas espaciais (aumentar o espaço ou ir para o exterior) que permitissem que todos os alunos participassem nas tarefas propostas, em particular jogar, foi necessário identificar opções que promovessem a participação e o envolvimento de todos os alunos para que todos pudessem aprender.

De acordo com Gréhaigne et al. (2005), desde que sejam criadas condições para que os alunos possam identificar os problemas de jogo (o que está a acontecer?), e o professor possa realizar um debate acerca de como resolver esses mesmos problemas, isto é, envolver os alunos num processo construtivista de ensino e aprendizagem da tática (o que fazer? e quando fazer?), as condições de aprendizagem estão garantidas. Assim, a decisão foi procurar sair de soluções tradicionais, envolvendo os alunos em diferentes papéis que fossem relevantes para a sua formação e aprendizagem. De facto, consideramos que aprender a jogar vai muito além de fornecer aos alunos aquilo que eles precisam para se tornarem competentes e autónomos. Aprender é apropriar-se, é transformar, é recriar. Assim, ultrapassar a perspetiva defetiva do ensino é valorizar a competência e a autonomia dos alunos na edificação da sua experiência de aprendizagem (Graça et al., 2021).

Neste quadro, e de acordo com modelo de competência nos jogos de invasão, optou-se por envolver os alunos em diferentes papéis, em especial em papéis de observação e suporte às atividades de jogo. Em situação de observação entre pares, com base na aplicação de fichas prática de observação da movimentação individual (Chng & Lund 2021), os alunos foram desafiados a dar feedback com carácter informativo (heteroavaliação) aos colegas-jogadores que observaram em contexto autêntico de jogo (Gréhaigne et al., 1997). Pretendeu-se assim que a atividade de observação e interpretação do comportamento dos jogadores, em contexto de jogo, fosse uma atividade de aprendizagem para os observadores e para os observados, um processo de heteroavaliação.

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.

Materiais e Métodos

Este é um estudo que se enquadra na metodologia da investigação-ação, porquanto uma professora (estagiária) investigou a sua própria prática com o intuito de a transformar e melhorar, assumindo, simultaneamente, o papel de professora e de investigadora (Kemmis, 2009). O foco da investigação-ação é situação social com o intuito de melhorar a qualidade de ação. Já no âmbito do processo de ensino-aprendizagem, a investigação-ação revela-se uma mais-valia, pois procura resolver problemas reais da prática.

Contexto e Participantes

O estudo decorreu no contexto de estágio profissional, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de EF nos Ensinos Básico e Secundário da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto (FADEUP). Este estudo teve o acompanhamento regular de uma especialista da didática do andebol da Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, inserido num projeto de investigação que visa apoiar os professores em formação na melhoria das suas práticas em prol de um ensino da EF mais inclusivo. O estudo decorreu no segundo semestre, no ano letivo de 2022/2023, numa turma do 11º de escolaridade de humanidades, composta por 27 alunos (oito do sexo masculino e dezanove do sexo feminino), com idades compreendidas entre os 15 e os 18 anos de idade. Apenas cinco alunos eram praticantes desportivos e nenhum praticava andebol. Os níveis de desempenho dos alunos, estruturados em três níveis, eram muito diferentes tendo por base a avaliação de diagnóstico (nível Introdutório: 16 alunos; nível Elementar: seis alunos; e nível Avançado: cinco alunos). Os alunos, na sua maioria, mencionaram gostar de andebol.

O estudo insere-se num projeto financiado, submetido e aprovado pela comissão de ética da FADEUP com a referência CEFADE 42 2022. Todos os participantes assinaram um consentimento livre e informado e, quando menores de idade, também foi assinado pelos seus encarregados de educação.

Desenho da unidade de ensino de andebol

A unidade de ensino de andebol foi planeada tendo por base o modelo de competência nos jogos de invasão e estruturou-se em torno da articulação didática de três categorias de tarefas de aprendizagem veiculadas por Estriga (2019): (a) formas básicas de jogo; (b) formas parciais de jogo e (c) tarefas baseadas no jogo. Sendo a forma básica de jogo o núcleo de todo o processo, o primeiro desafio foi escolher a forma de jogo mais ajustada e desafiantes para os alunos e tendo em consideração o espaço disponível para a aula. Para além disso, nesta aula foram constituídos e reajustado os grupos-equipa por forma a que os jogos fossem equilibrados, evitando situações de domínio de uma das equipas. Os quatro grupos-equipa mantiveram-se fixos ao longo de toda a unidade de ensino. Dentro de cada equipa foram atribuídos diferentes papéis, tendo por base motivações e competências individuais, e estratégias pontuais adotadas pela professora, desde treinador-jogador, árbitro, a oficial de mesa.

A diversidade de competências, conhecimentos e motivações eram traços que emergiam a cada aula. Não obstante, a decisão foi iniciar a unidade de ensino pela forma de jogo 4x4, com marcação individual, em campo reduzido. No entanto, a excessiva individualização e monopolização do jogo por alguns elementos levou a professora estagiária a experimentar outras formas de jogo, mais reduzidas e com superioridade numérica, para além da utilização de bolas “soft” por forma a dissuadir o recurso ao drible. Estas modificações visavam criar condições para a construção de um jogo mais participado e inclusivo. A par destas preocupações a professora foi também confrontada com a necessidade de trabalhar situações-problema que emergiam das situações de jogo em resultado do espaço ser muito reduzido aliadas ao nível de competências dos alunos. Para isso, utilizavam-se exercícios baseados em formas parciais de jogo (ex.: 3v2, 2v1, 2v2) que focavam um problema tático específico relevante e a tarefas baseadas no jogo (ex.: jogos de passes 3v2 com ou sem constrangimentos), em que se procurava exercitar habilidades técnicas de forma contextualizada (duelos, remates, passe, receção, interceção). As equipas (grupos de trabalho) eram heterogéneas, por forma a incentivar o trabalho cooperativo, e homogéneas entre si para que a competição fosse equilibrada. Do ponto de vista operacional, as decisões que foram tomadas na organização da unidade de ensino tiveram em conta os condicionalismos espaciais ($\approx 1/3$ ou menos do campo oficial de andebol) e o tempo útil disponível para cada aula (35 minutos e 75 minutos, respetivamente). A unidade de ensino decorreu ao longo de 11 tempos letivos (4 de 100 minutos e 3 de 50 minutos conforme pode ser observado na tabela 1).

Tabela 1. Elementos temporais e organizacionais da unidade de ensino de andebol.

<i>Aulas</i>	<i>1 e 2</i>	<i>3</i>	<i>4 e 5</i>	<i>6</i>	<i>7 e 8</i>	<i>9</i>	<i>10 e 11</i>
Dia	10/05	12/05	17/05	19/05	24/05	26/05	31/05
Espaço	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 2	Esp. 3	Esp. 3
Duração	100' (50')	50' (30')	100' (75')	50' (30')	100' (75')	50' (30')	100' (75')
Ficha de Observação	X		X		X	X	
Torneios	AD		Torneio intra-turma		Torneio intra-turma	Torneio intra-turma	
Formas Básicas de Jogo	(experimentação de formas de jogo reduzidas)		Gr+3v3+Gr		Gr+3v3+Gr	Gr+3v3+Gr	AS
Formas Parciais de Jogo		2v1 1vGR		3v2			
Tarefas baseadas no jogo		Manutenção de bola	Jogo de Passes	Jogo do quadrado	Manutenção de bola		

Legenda: Esp. – espaço de aula, AD – avaliação de diagnóstico, AS – avaliação sumativa, Gr – guarda-redes

Nota: o pavilhão desportivo era dividido em três espaços de aula: espaço 1 – 20mx16m; espaço 2 – 20mx12m; espaço 3 – 20mx16m.

A lógica organizativa passou por realizar os torneios nas aulas de superior duração (aulas de 100 minutos, que correspondiam a 75 minutos úteis) apesar do espaço de aula ser, quase sempre, mais reduzido (ou seja, 20mx12m); a duração destas aulas permitia a realização de vários jogos entre as equipas, ainda que apenas duas equipas pudessem jogar em simultâneo; enquanto duas equipas jogavam às restantes eram distribuídas em tarefas de apoio, como arbitragem e observação. Com esta estratégia pretendia-se que, em todos momentos das aulas, todos os alunos estivessem a desempenhar funções (árbitros, cronometristas, oficiais de mesa e de observador) alinhadas com os objetivos instrucionais (Musch et al., 2002). As tarefas de observação revestiram-se de particular relevância, porque permitiam a criação de momentos de análise, partilha e de reflexão conjunta entre observador e observado. Deste modo, em vez dos convencionais registos estatísticos, com uma mera contabilização das ações realizadas e da sua taxa de sucesso, os observadores eram desafiados a fornecerem feedback construtivo aos colegas observados (heteroavaliação), interpretando a sua atuação e transmitindo-lhes informações/pistas para melhorarem a sua participação e desempenho. Por fim, nas aulas de 50 minutos, que decorreriam em espaços de aula maiores, objetivava-se que cada equipa pudesse trabalhar (treinar) os problemas de jogo que consideravam mais relevantes, enquanto a professora fornecia feedbacks mais individualizados ou discutia, com cada equipa, os problemas de jogo enfrentados nos torneios, além de os guiar nas soluções a priorizar.

Instrumentos e procedimentos de recolha dos dados

A recolha dos dados foi contínua, ao longo da unidade de ensino e no seu término, tendo-se recorrido aos instrumentos abaixo descritos:

Diário de bordo da professora: O diário de bordo é um instrumento de trabalho indispensável nos processos de Investigação-ação. É um guia para a reflexão sobre a prática, favorecendo a tomada de consciência do professor sobre o seu processo de evolução, modelos de referência e favorece tomadas de decisão mais fundamentadas (Patton, 2022). Graças ao diário, podem realizar-se focalizações sucessivas na problemática que se aborda, sem perder as referências ao contexto. Por último, propicia também o desenvolvimento dos níveis descritivos, analítico-explicativos e valorativos do processo de investigação e reflexão do professor (Porlán & Martín, 1997). Para a professora em formação, o diário de bordo foi um elemento muito importante para a tomada de decisão acerca do que alterar ou manter com vista à aprendizagem dos alunos. Assim, no final de cada aula, procurava-se não só identificar as dificuldades e os problemas a solucionar nas aulas seguintes como refletir acerca das estratégias a adotar.

Ficha de observação e heteroavaliação: A construção da ficha de observação teve por base as fichas de registo designadas de “Heat Track: mapping players movement” e “Pass Map: Tracking Ball Movement¹”, adaptadas de Shane Pill (2013). As alterações introduzidas passaram por utilizar um campo de andebol e incluir ações específicas da modalidade (na Figura 1 apresenta-se uma representação da ficha utilizada). A ficha foi desenvolvida pela professora estagiária, tendo sido analisada por dois professores de didática de andebol da FADEUP, que procederam à realização de uma reflexão falada acerca de possíveis melhorias, que foram integradas numa versão provisória que foi seguidamente testada em contexto de aula (aulas 1 e 2 da Unidade de Andebol). No final da aula, a professora conversou com os alunos acerca da experiência de utilização da ficha, tendo solicitado que comentassem a sua utilidade, dificuldades de utilização e o que alterar. Consequentemente, a redação das questões foi melhorada, dado que tinham suscitado algumas dúvidas de interpretação. A ficha final foi utilizada em todos os torneios (tabela 1), sendo que cada aluno preencheu, em média, duas fichas por torneio. Ao longo dos três torneios foram preenchidas e recolhidas 156 fichas de observação (52 por torneio/sessão).

¹ As fichas podem ser consultadas em <https://www.iphys-ed.com/resources/>.

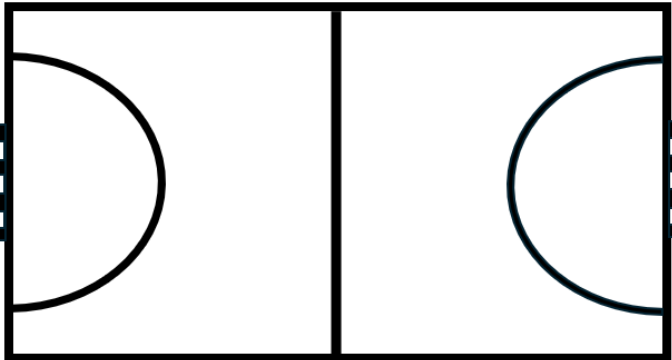
O objetivo do uso da ficha desenvolvida foi permitir que o aluno, na função de observador, observasse um colega em jogo, designadamente as movimentações, ocupação do espaço e ações realizadas, na defesa e no ataque. Na prática, o aluno tinha de desenhar o trajeto e as ações mais relevantes do ponto de vista da participação no jogo do colega observado num quadro/campo de jogo (figura 1). Uma vez preenchida, tinha a particularidade de permitir expor visualmente e rapidamente as ações/conteúdos (passe, receção, remate e movimentação no campo), registadas num quadro/campo de jogo, o que facilitava a partilha e análise qualitativa da intervenção de cada um, nomeadamente acerca da tipologia de participação e zonas de movimentação. Estes momentos foram realizados no final da aula, em formato de discussão/reflexão, com a duração de cerca de 5 min., em que todos participavam. Era da responsabilidade da professora selecionar que os alunos que seriam alvo de análise, com base em critérios de conveniência e numa lógica de rotação. Assim, o observador era desafiado a partilhar e interpretar o que tinha observando, dando sugestões ao observado, o qual, e em seguida, refletia também sobre a sua atuação no jogo observado. Por razões temporais, apenas cerca de cinco observações eram analisadas por aula de forma participada.

MAPA DE MOVIMENTAÇÃO E AÇÕES INDIVIDUAIS

Nome do Observador: _____ Nome do Jogador: _____

Tarefa: observa um colega e regista no campo a sua movimentação e ações recorrendo aos símbolos a seguir representados:

MOVIMENTAÇÃO	JOGAR A BOLA
<p>Andar → Correr →</p> <p>Usar cor diferente para a movimentação defensiva</p>	<p>Bola recebida → Passe → Descumeto com bola</p> <p>Remate falhado → Golo</p>



1. Em que zonas do campo se situou maioritariamente a movimentação do jogador?	
2. A movimentação foi feita maioritariamente como (andar, correr)?	
3. Em que ações é que teve mais sucesso? E insucesso?	
4. Que ecomendações consideradas importantes dar ao teu colega para que possa melhorar a qualidade da sua participação no jogo?	

Figura 1. Ficha de observação/heteroavaliação

A cada observação era usada uma ficha em branco, com o desenho de um campo de andebol e a respetiva simbologia a usar. A simbologia que os alunos tinham de utilizar era a simbologia específica do andebol como o deslocamento com bola, o passe, o remate (com e sem sucesso) e a movimentação da defesa (que tinha de ser registada com outra cor). Na ficha de registo foram ainda introduzidas algumas questões orientadoras de análise e que suportavam a heteroavaliação a partilhar com o colega observado. Assim, após a observação, cada aluno tinha e responder as questões que passavam por explicar em que zonas do campo se situava maioritariamente a movimentação do colega, se a movimentação era maioritariamente andar a correr ou andar com bola, em que ações é que tinha mais e menos sucesso e, por fim, que recomendações considerava importantes dar ao colega para melhorar a qualidade da sua participação no jogo (Figuras 2 e 3).

Grupo Focal: Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que recolhe dados por meio das interações grupais ao discutir-se um tópico especial sugerido pelo pesquisador. Com o grupo focal, pretendeu-se ouvir as opiniões dos alunos relativamente ao experienciado nas aulas de andebol e às estratégias utilizadas no seu ensino. Participaram no grupo focal cinco alunos. Na seleção dos participantes, procurou-se incorporar alunos com diferentes níveis de desempenho, tendo participado um aluno e quatro alunas. O grupo focal realizou-se no último dia do ano letivo e teve a duração de 20 minutos. O guião foi composto por seis questões orientadoras: 1) Como é que foi a experiência nas aulas de andebol?; 2) O que é que gostaram mais e menos?; 3) Como foi o trabalho em equipa?; 4) Como é que foi a vossa participação na equipa e nos jogos?; 5) Nas situações de jogo, o que acharam da participação das equipas? Pensam que a forma como estavam escolhidas foi equilibrada e justa?; 6) Como foi a experiência de utilizar a ficha de observação de jogo fornecida nas aulas de andebol? e 7) Relativamente às estratégias utilizadas, contribuíram para que que todos pudessem participar e aprender?

Procedimentos de Análise

A análise passou por agregar a informação oriunda do diário de bordo, das transcrições das conversas parciais como os alunos e do grupo focal e os registos das fichas de observação/heteroavaliação e submetê-la a uma análise temática do conteúdo (Clarke & Braun, 2013; Patton, 2022), tendo como base os objetivos definidos para o estudo.

A análise permitiu identificar três temas e duas subcategorias: 1) O valor formativo percebido pela professora estagiária: a) o valor da heteroavaliação e b) o valor da observação do jogo; 2) O valor formativo atribuído pelos alunos e 3) O valor das estratégias para a participação e envolvimento dos alunos.

Resultados

O valor formativo percebido pela professora estagiária

O valor da heteroavaliação

A heteroavaliação revelou-se uma ferramenta central para a aprendizagem dos alunos. Para isso foi necessário criar espaços que permitisse aos observadores partilhar a informação com os colegas que observaram:

“(…) Guardei um pouco de tempo no final da aula para falar um pouco com os alunos sobre as fichas e deixar que os alunos partilhassem com os seus colegas o que observaram e os aspetos que achavam importantes que os colegas precisavam de melhorar (…).” (Diário de Bordo, 26 maio 2023)

A partilha dos dados dos observadores com os observados permitiu aos observados consciencializar-se das suas movimentações e ações em jogo.

No início, a dificuldade existente no preenchimento das fichas fez com que as partilhas fossem muito vagas, contudo, com o passar do tempo, as partilhas começaram a ser mais consistentes e pertinentes, isto é, com informação concreta e útil para a melhoria do desempenho em jogo:

“(…) Reparei numa partilha em que o aluno, mesmo não tendo muita noção do que é o jogo de andebol, quando olhou para os registos na ficha que o colega tinha feito conseguiu retirar aspetos importante sobre a sua movimentação. Esteve sempre na mesma zona do campo! (…).” (Diário de Bordo, 26 maio 2023)
“Observaram-me pela ficha e eu gostei bastante porque deu para ter uma noção mais clara do que fiz.” (Grupo focal, 20 maio 2023, Aluno 1)

Na penúltima aula da unidade a professora estagiária pode confirmar a consistência, entendimento e valor da heteroavaliação num diálogo mais detalhado e moroso com duas alunas. Nesta conversa, solicitou à aluna observadora (aluna A) que partilhasse com a colega (Aluna B) os registos, conforme pode ser observado de seguida:

Registos dos principais comportamentos (aluna A): desloca-se a correr; concentra-se na parte central do campo; realiza alguns passes com sucesso; apresenta dificuldades na parte tática (finalizar).

Aspectos negativos: o deslocamento a correr não contribuiu em nada para o jogo; a concentração na parte central do campo afeta a parte da construção da defesa da equipa e do jogo de ataque.

Sucesso: Nos passes. *Insucesso:* conseguir aproximar-se para finalizar.

Recomendações para melhorar: olhar mais para o jogo para ter outro tipo de noção da área de defesa e da tática; não correr de um lado para o outro do campo atrás da bola sem primeiro perceber o que está a acontecer para poder ler e posicionar-se da melhor forma.

Em resultado desta partilha, a aluna observada (B) referiu que ouvir a colega lhe permitiu ter consciência do que tinha feito:

“Ouvindo agora a percepção da minha colega concordo com ela. Chegou um ponto em que me apercebi do que estava a fazer e que para além dos meus passes com sucesso não estava a contribuir muito para o jogo, porque penso que só tive sucesso nos passes devido a boa desmarcação da minha equipa e à defesa fraca.” (conversa, aluna observada B, 26 maio de 2023)

O valor da observação do jogo

O processo observacional revelou-se um elemento facilitador da participação e envolvimento dos alunos ao longo das aulas de andebol, não só pelo facto de ser uma estratégia que ajudou a colmatar a falta de espaço disponível para a aula e para tantos alunos, mas também porque revelou ser um valor acrescido para a aprendizagem. Especificamente, 22 alunos destacaram que consideraram que a ficha foi muito útil para a sua aprendizagem, servindo para melhorar o seu nível de jogo. Não obstante, o valor formativo que os alunos atribuíram ao uso das fichas, várias foram as dificuldades e desafios que se colocaram ao longo das aulas. Com efeito, no início, quando a professora optou por escolher uma estratégia que permitisse que todos os alunos participassem e estivessem envolvidos nas tarefas - processo observacional – antevia que não iria ser fácil, inclusive devido à tipologia de ficha de observação proposta. Tinha consciência que o preenchimento da ficha de observação iria ser um desafio para os alunos, mas, mesmo assim, decidiu arriscar por considerar que traria benefícios para um melhor entendimento do jogo de andebol, além de potenciar outras competências, como a capacidade de observação e de interpretação de dados/registos e ainda estimular a comunicação entre o observador e observado.

Depois da primeira observação, as dificuldades iniciais dos alunos confirmaram-se. Com efeito, foi complexo observar um colega e fazer o registo na ficha num espaço de segundos, mas, após o impacto inicial, e com a exercitação, os alunos reconheceram que era uma mais-valia para a sua aprendizagem.

A informação resultante da questão colocada aos alunos relativa ao uso da ficha de observação revelou o mesmo, isto é, 14 alunos referiram que, no início, tiveram algumas dificuldades no preenchimento da mesma, pois observar e escrever ao mesmo tempo era bastante difícil, exigia muita concentração, e, por vezes, confuso.

A continuidade da utilização da ficha de observação permitiu aos alunos melhorarem na capacidade de observar e registar, bem como adquirirem níveis de entendimento do jogo superiores (ver exemplo na figura 1):

“Eu penso que a ficha foi uma ferramenta útil para percebermos melhor aquilo que fazíamos em campo e aquilo que os meus colegas faziam. Desta forma conseguíamos perceber não só os nossos erros, mas também as nossas virtudes.” (Grupo focal, 20 maio 2023, Aluno 3)

O valor formativo atribuído pelos alunos

A generalidade dos alunos gostou das aulas de andebol, em especial dos torneios. Estes consideraram muito interessante a existência de torneios ao longo de toda a unidade de ensino e valorizaram o facto de assumirem diferentes papéis no seu decurso:

“Gostei bastante do andebol, principalmente quando fazíamos os torneios em que assumíamos papéis distintos”. (Grupo focal, 20 maio 2023, Aluno 5)

Outro aspeto focado pelos alunos foi a importância da manutenção das mesmas equipas do início ao fim da unidade de ensino e da preocupação da professora em que cada equipa trabalhasse conjuntamente nas aulas dedicadas ao treino/exercitação. Esta dinâmica revelou-se vantajosa à criação de um ambiente propício à aprendizagem, principalmente para os alunos de menor nível de desempenho.

Os alunos destacaram ainda que melhoraram a relação interpessoal, a cooperação e a comunicação com os colegas de equipa:

“Evoluímos na comunicação entre os elementos do grupo; por exemplo, na minha equipa somos todos um bocado competitivos, logo queríamos estar sempre com a posse de bola e nunca a passávamos; e acho que, depois com o trabalho, mais para a frente já conseguimos comunicar mais uns com os outros e partilhar a posse da bola.” (Grupo focal, 20 maio 2023, Aluno 1)

O valor das estratégias para a participação e envolvimento dos alunos

O suporte teórico e as aprendizagens anteriores do 1º ano do mestrado, a par da interação e apoio prestados pela professora especialista em didática do andebol ao longo do processo, foi decisivo para aprender e ensinar a modalidade em condições particularmente desafiantes para um professor iniciante. O uso de tarefas baseadas no jogo, seguindo os princípios do TGfU para a inclusão e as orientações de Estriga (2019), revelaram-se eficazes para ter todos os alunos envolvidos em tarefas de aprendizagem com transição para a forma de jogo abordada (4x4):

“(…) Consegui com que os alunos ‘pegassem’ nessas aprendizagens e as levassem para o jogo, que é o mais importante no modelo de ensino que estamos a utilizar(…)” (Diário de Bordo, 12 maio 2023)

As tarefas baseadas no jogo, para além de permitirem rentabilizar o espaço permitiram que os todos os alunos participassem e tivessem mais tempo de prática motora.

“(…) Decidi focar-me no ‘passe em movimento’, mas com defesa com o objetivo de contemplar as exigências da forma parcial de jogo 2v1. (...)”. (Diário de Bordo, aula 7, 17 maio 2023)

“(…) Para isso, dividi o campo em quatro espaços, contemplando quatro situações de formas parciais ao jogo. O objetivo era ter todos as equipas a trabalhar ao mesmo tempo sem deixar de ter presente o jogo (...)”. (Diário de Bordo, 19 maio 2023)

A identificação das dificuldades dos alunos foi outro elemento decisivo à melhoria do seu desempenho, pois foi a partir daí que foram propostas tarefas baseadas no jogo e formas parciais de jogo (por exemplo 3v2, 2v1 e 2v2) que os ajudou a superar essas dificuldades:

“(…) No jogo já se começa a ver mais jogo jogado, é visível que os alunos já conseguem transpor para o jogo o que exercitaram nos exercícios propostos, como a criação de linhas de passe, o jogo interior (função rudimentar do pivot); os alunos quando perdem a bola já recuam para defender a baliza, criando uma linha defensiva, e já não existe aquela aglomeração no meio(...)”. (Diário de Bordo, 17 maio 2023)

No término da unidade de ensino, as aprendizagens eram visíveis, designadamente nos torneios:

“(…) Neste torneio conseguimos ver jogo de andebol! O trabalho que tive nas aulas de treino de 50 minutos serviu para melhorar as competências dos alunos (...)”. (Diário de Bordo, 24 maio 2023)

Discussão

A realidade que os professores enfrentam nas escolas, designadamente os espaços reduzidos disponíveis para leção, associado ao número elevado de alunos por turma, são constrangimentos que tendem a comprometer a qualidade do ensino, em especial nos jogos desportivos. Como referem Almeida e Brito (2008), o espaço físico condiciona a intervenção educativa e ainda que não seja uma condição determinante, o espaço e sua organização têm grande influência no bem-estar dos profissionais e no sucesso do ensino. Este panorama exige que os professores, nomeadamente os de EF, procurem ajustar as propostas de ensino às condições concretas e necessidades específicas dos alunos (McLennan & Thompson, 2015).

Neste estudo, a formação de equipas fixas, com alunos de diferentes níveis de desempenho, associada a um ensino centrado nos problemas do jogo e a atribuição de diferentes papéis aos alunos (observador, treinador, estatístico, árbitro, ...) revelaram-se estratégias potenciadoras da participação, envolvimento e aprendizagem de todos os alunos, isto independentemente do seu nível de desempenho. De facto, assumir o jogo como a oficina principal, associado a tarefas observacionais e à heteroavaliação permitiu que os alunos aprendessem não apenas a jogar, mas também sobre o jogo. Costa e Ferro (2021) reforçam esta noção, referindo que os professores têm de ser capazes de harmonizar o que se espera que os alunos aprendam (conheçam e saibam fazer), as oportunidades que recebem para praticar e aprender e a forma como se avalia a progressão na aprendizagem. Ao longo da unidade de ensino foi visível que, contrariamente aos entendimentos que tendem a persistir nos contextos de prática, que sem domínio técnico não há jogo (Graça et al., 2021), os alunos aprendem jogando, observando, analisando e partilhando. Com efeito, tanto os alunos de nível superior como os de nível inferior aprenderam embora coisas distintas.

As tarefas observacionais e de heteroavaliação foram muito valorizadas e reconhecidas pelos alunos como fontes de aprendizagem. Inicialmente, o processo observacional foi afetado devido às dificuldades sentidas pelos alunos no preenchimento da ficha. Segundo Vieira e Moreira (2011, p. 31) "A observação é fortemente condicionada por fatores do observador (experiência prévia, expectativas (...))". Devido à falta de experiência dos alunos observadores, acabou por não ser tão vantajosa para os observados como as seguintes. O aluno observador, ao demorar a identificar e a registar a informação no decorrer do jogo, no momento de partilha, apresentava uma informação pouco precisa e vaga ao observado. Ao longo da unidade, pela prática, a capacidade observacional e registo de informação útil à melhoria do desempenho do observado foi melhorando, isto é, a heteroavaliação. De facto, como afirmam Moura et al (2021), a avaliação entre pares representa um desafio para os alunos, mas revela um enorme potencial de suporte à aprendizagem.

A heteroavaliação teve muita importância no processo de aprendizagem e na dinâmica relacional dos alunos, porquanto no momento de partilha os observadores tinham de tornar a informação que forneciam aos colegas observados compreensível para que estes perceberem as suas falhas e identificassem formas de as ultrapassar. Acresce que a heteroavaliação consolidou o comprometimento de todos os elementos da equipa na procura que todos melhorassem as suas prestações em jogo. A dinâmica observacional e de heteroavaliação também permitiu que os alunos melhorassem nos níveis de entendimento do jogo. Tal como refere Garganta (2001), a análise de jogo é um processo de grande importância no estudo da progressão dos alunos em contexto de jogo, pois permite aumentar os conhecimentos dos observadores sobre o jogo.

Aprender é mais do que desenvolver competência e autonomia; envolve apropriação, transformação e recriação. Com efeito, priorizar os alunos na construção da sua própria experiência de aprendizagem transcende a abordagem tradicional do ensino (Graça et al., 2021). Acresce que os processos de aprendizagem cooperativa beneficiam a aprendizagem dos alunos (Afif et al., 2022).

Os torneios, além de serem uma fonte de motivação também permitiram aprender outros elementos do andebol, designadamente de natureza organizativa e regulamentar. Assim, o uso de modelos de ensino, como o modelo de competência em jogos de invasão, que além de focar o jogo (TGfU) permite que os alunos aprendam outros elementos que gravitam em torno do desporto (MED). Por exemplo, Bracco et al. (2019) reportam que raparigas pouco motivadas para os jogos de EF, com o TGfU aumentaram a sua participação e esforço à medida que se sentiam mais motivadas.

Face a este quadro, importa que a formação de professores encontre formas de apoiar os estagiários, futuros professores, no uso destes modelos para que deixem de serem considerados meras alternativas (Graça et al., 2021).

Conclusão

Face aos dados obtidos nesta experiência pedagógica, pode inferir-se que o ensino orientado para problemas de jogo, coadjuvado com as tarefas observacionais e de heteroavaliação, não apenas superou as limitações de espaço como permitiu envolver todos os alunos nas aulas. Tendo a maioria dos alunos (80%) reconhecido utilidade às tarefas de observação e heteroavaliação, favorecendo o entendimento do jogo, predisposição e aprendizagem de ações essenciais à melhoria da sua participação no jogo.

Por sua vez, a participação e envolvimento dos alunos nas tarefas motoras, observacionais e de heteroavaliação resultou em aprendizagens abrangentes, que englobaram não apenas aspetos relativos à competência motora, mas também relativos à compreensão do jogo, bem como elementos organizacionais e regulamentares relacionados com as competências de andebol.

Limitações e perspetivas futuras

Face às dificuldades iniciais que os alunos tiveram no preenchimento das fichas de observação, aconselha-se a introduzir um período de adaptação antes da sua utilização plena.

Por último, importa enfatizar que a procura de uma EF de qualidade implica que os professores ultrapassem os muros do ensino centrado no professor e dotem modelos de ensino que implicam incluir todos os alunos e proporcionar-lhes condições para poderem aprender, isto independentemente das necessidades contextuais, coletivas e individuais. Todos os alunos, independentemente das suas características, têm de beneficiar com o ensino.

Author Contributions: Conceptualization, Luisa Estriga, Paula Batista and Sara Neves.; methodology, Luisa Estriga e Paula Batista; pedagogical experience, Sara Neves, Luisa Estriga and Paula Batista; data collection, Sara Neves; data preparation and analysis, Sara Neves and Paula Batista; writing, Sara Neves, Paula Batista and Luisa Estriga; revision and edition, Paula Batista, Luisa Estriga and Guilherme Vieira. All authors have read and accepted the published version of the manuscript.

Referências

- Afif, R., Wali, C., & Sukoco, P. (2022). The effect of the cooperative learning model on basketball games to improve junior high school students' learning. *Journal Sport Area*, 7, 287-299. [https://doi.org/10.25299/sportarea.2022.vol7\(2\).7808](https://doi.org/10.25299/sportarea.2022.vol7(2).7808)
- Almeida, H., Brito V., & Almeida L. (2008). Espaço Escolar.
- Almond, L. (2015). Rethinking teaching games for understanding. *Ágora para la EF y el Deporte*, 17, n. 1, p. 15-25.
- Batista, P., & Queirós, P. (2013). O estágio profissional enquanto espaço de formação profissional. In P. Batista, P. Queirós, & R. Rolim (Eds.), *Olhares sobre o Estágio Profissional em Educação Física*. (pp. 33-52). Editora FADEUP.
- Bracco, E., Lodewyk, K., & Morrison, H. (2019). A case study of disengaged adolescent girls' experiences with teaching games for understanding in physical education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(3), 207-225. <https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1632724>
- Bunker, D. & Thorpe, R. (1982). A Model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18, n. 1, p. 5-8.
- Bunker, B., & Thorpe, R. (1986). The curriculum model. In R. Thorpe, D. Bunker, & L. Almond, (Eds.), *Rethinking games teaching* (pp. 7-10). Department of Physical Education and Sports Science, University of Technology.
- Casey, A., & Goodyear, V. A. (2015). Can Cooperative Learning Achieve the Four Learning Outcomes of Physical Education? A Review of Literature. *Quest*, 67(1), 56-72. <https://doi.org/10.1080/00336297.2014.984733>
- Chng, L., & Lund, J. (2021). Assessment for Learning in Physical Education: Practical Tools and Strategies to Enhance Learning of Games. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 92, 31-38. <https://doi.org/10.1080/07303084.2021.1948464>
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. *The Psychologist*, 26, 120-123.
- Costa, J., & Ferro, N. (2021). AIESEP– Tomada de posição sobre avaliação em educação física. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física* (42), 93-109.
- Ennis, C. D. (1999). Creating a Culturally Relevant Curriculum for Disengaged Girls. *Sport, Education and Society*, 4(1), 31-49. <https://doi.org/10.1080/1357332990040103>
- Estriga, L., & Moreira, I. (2014). *Ensino do Andebol na Escola: Ensinar e aprender*. Universidade do Porto, Faculdade de Desporto.
- Estriga, L. (2019). *Team Handball: Teaching and Learning Step-by-Step. An instructional Guide*. In Luisa Estriga (Ed.). Kindle Direct Publishing.
- 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>

- Garganta, J. (2001). A análise da performance nos jogos desportivos. Revisão acerca da análise do jogo. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 1, 57-6. <https://doi.org/10.5628/rpcd.01.01.57>
- Graça, A. (2014). Sobre as questões do quê ensinar e aprender em Educação Física. In I. Mesquita & J. Bento (Eds.), *Professor de Educação Física: fundar e dignificar a profissão*. (pp. 93-113). Editora FADEUP.
- Graça, A. (2015). Relação pedagógica e experiência dos alunos no ensino e aprendizagem dos jogos desportivos. In: P. Greco, J. Pérez Morales, K. Lemos, H. Castro, G. Praça, & G. Costa (Eds.). *5º CIJD*. (pp. 63-86). Instituto Casa da Educação Física.
- Graça A, Batista P, Estriga L (2021). Ensino e aprendizagem dos jogos desportivos: uma perspetiva transdisciplinar. In: J. Bento, W. Moreira, R. Botelho, S. Saranga (Org.). Livro de Atas do XVIII Congresso de Ciências do Desporto e de Educação Física dos Países de Língua Portuguesa, Desporto e Educação Física: Identidade e missão (pp 151-169). Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Pedagógica de Maputo, Moçambique.
- Graça, A., & Mesquita, I. (2007). A investigação sobre os modelos de ensino dos jogos desportivos. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*, 7, 401-421.
- Graça, A., Ricardo, V., & Pinto, D. (2006). O ensino do basquetebol: aplicar o modelo de competência nos jogos de invasão criando um contexto desportivo autêntico. In G. Tani, J. Bento & R. Petersen (Eds.), *Pedagogia do desporto*, (pp. 299-312). Guanabara Koogan.
- 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. (2014). La dynamique du jeu en sports collectifs et son analyse. In: J.-F, Gréhaigne, (Ed.). *L'intelligence tactique: des perceptions aux décisions tactiques en sports collectifs*. (pp. 41-54). Presses universitaires de Franche-Comté.
- Gréhaigne, J.-F., Richard, J.-f., & Griffin, L. L. (2005). *Teaching and learning: team sports and games*. Routledge.
- Gréhaigne, J.-F., Godbout, P., & Bouthier, D. (1997). Performance Assessment in Team Sports. *Journal of Teaching in Physical Education*, 16(4), 500-516. <https://doi.org/10.1123/jtpe.16.4.500>
- Griffin, P. (1985). Girls' Participation Patterns in a Middle School Team Sports Unit. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 30-38. <https://doi.org/10.1123/jtpe.4.1.30>
- Griffin, L. L. & Butler, J. (2005). *Teaching Games for Understanding: theory, research, and practice*. Human Kinetics
- Harvey, S., & Jarrett, K. (2014). A review of the game-centred approaches to teaching and coaching literature since 2006. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19(3), 278-300. <https://doi.org/10.1080/17408989.2012.754005>
- Harvey, S., Pill, S., & Almond, L. (2018). Old wine in new bottles: a response to claims that teaching games for understanding was not developed as a theoretically based pedagogical framework. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23(2), 166-180. <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1359526>
- Holt, N.L., Streat, W. B., & Bengoechea, E. G. (2002). Expanding the Teaching Games for Understanding Model: New Avenues for Future Research and Practice. *Journal of Teaching in Physical Education*, 21(2), 162-176. Retrieved May 5, 2024, from <https://doi.org/10.1123/jtpe.21.2.162>
- Kemmis, S. (2009). Action research as a practice-based practice. *Educational Action Research*, 17(3), 463-474. <https://doi.org/10.1080/09650790903093284>
- 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>
- Martín, J., & Porlán, R. (1997). *El diario del profesor. Un Recurso para la Investigación en el Aula*. Díada Editora.
- McLennan, N., & Thompson, J. (2015). Diretrizes em educação física de qualidade (EFQ) para gestores de políticas. Unesco.
- Morgan, D. (1997). Focus group as qualitative research. Qualitative Research Methods Series. Sage Publications.
- 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. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 26(4): 388-401. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1834528>
- Musch, E., Mertens, B., Timmers, E., Mertens, T., Graca, A., Taborsky, F., Remy, C., De Clercq, D., Multeal, M., & Vonderlynck, V. (2002). An innovative didactical invasion games model to teach basketball and handball, presented on cd. In M. Koskolou (Ed.), *Proceedings of the 7th Annual Congress of the European College of Sport Science*. Pashalidis Medical Publisher.
- Oslin, J. & Mitchell, S. (2006). Game-centred approached to teaching physical education. In: D. Kirk; D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education*. (pp. 627-650) Sage.
- Patton, M. Q. (2022). Impact-driven qualitative research and evaluation. *The SAGE handbook of qualitative research design*, 2, 1165-1180.
- Pill, S. (2013). *Play with Purpose: Game Sense to Sport Literacy*. ACHPER.
- Pill, S., Gambles, E.-A., & Griffin, L. (Eds.). (2023). *Teaching Games and Sport for Understanding* (1st ed.). Routledge.
- Rovegno, I. (1995). Theoretical Perspectives on Knowledge and Learning and a Student Teacher's Pedagogical Content Knowledge of Dividing and Sequencing Subject Matter. *Journal of Teaching in Physical Education*, 14, 284-304. <https://doi.org/10.1123/jtpe.14.3.284>
- Rovegno, I. & Dolly, J. P. (2006). Constructivist perspectives on learning. In: D. Kirk; D. Macdonald & M. O'Sullivan (Eds.). *The handbook of physical education*. (pp. 242-261). Sage
- Sarmiento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Edições FMH.
- Stolz, S., & Pill, S. (2013). Teaching games and sport for understanding: Exploring and reconsidering its relevance in physical education. *European Physical Education Review*, 20(1), 36-71. <https://doi.org/10.1177/1356336X13496001>
- Tan, C. W. K., Chow, J. Y., & Davids, K. (2012). 'How does TGfU work?': examining the relationship between learning design in TGfU and a nonlinear pedagogy. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 17(4), 331-348. <https://doi.org/10.1080/17408989.2011.582486>
- 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*. (pp. 163-169). Human Kinetics.
- Thorpe, R., Bunker, D. & Almond, L. (1986). *Rethinking Games Teaching*. Dept. of Physical Education and Sports Science, University of Technology.
- Vieira, F., & Moreira, M. (2011). *Supervisão e avaliação do desempenho docente: Para uma abordagem de orientação transformadora*. Ministério da Educação - Conselho Científico para a Avaliação de Professores.