

Avaliação das Aprendizagens em Educação Física

Lídia Madalena Damas de Carvalho*

Resumo

Situamos a avaliação das aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica em Educação Física, essencialmente na perspectiva da Avaliação Formativa, enquanto processo que nos permite recolher as informações necessárias à orientação, regulação e controlo da aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Nesta perspectiva, consideramos que as principais «tarefas avaliativas» têm lugar quando queremos saber o que é que os alunos estão aptos (podem) a aprender, quando pretendemos saber se os alunos caminham na direcção dos objectivos estabelecidos ou, quando surge a necessidade de avaliar o grau de realização dos objectivos. Qualquer que seja o objectivo da avaliação e as decisões daí decorrentes o professor confronta-se com um problema: recolher com o rigor (pedagógico) e a objectividade possíveis informações que fundamentem as suas decisões pedagógicas.

Ao abordar o processo de avaliação das aprendizagens em EF, tentaremos focar problemas decorrentes da nossa intervenção pedagógica e apresentar sugestões/propostas práticas que, constituindo-se como elemento de reflexão e análise crítica, possam, de algum modo, contribuir para a melhoria da nossa prática lectiva.

Se pretendermos situar o tema da Avaliação das Aprendizagens no contexto da intervenção pedagógica, ocorre-nos de imediato a questão

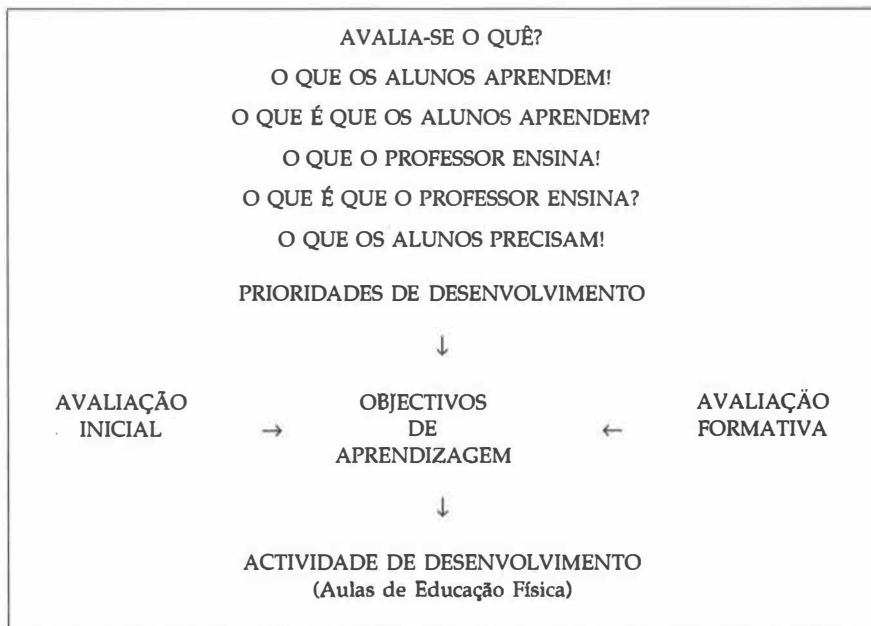
* Escola Secundária José Gomes Ferreira.

Boletim SPEP, n.º 10/11 Verão/Outono de 1994, pp. 135-151.

— Avalia-se o quê? A resposta parece-nos simples — o que os alunos aprendem! Mas o que é que os alunos aprendem? Naturalmente o que o professor ensina!

E quando nos perguntamos «o que é que o professor ensina?» Seria bom que pudéssemos responder — o que os alunos precisam!

Responder assim, de forma simplista, a estas questões, conduz-nos à essência da nossa actividade educativa.



Reconhecer que gostaríamos de ensinar de acordo com as prioridades de desenvolvimento dos nossos alunos, coloca-nos a necessidade de saber quais são essas prioridades, de as definir e de as perseguir enquanto objectivos de aprendizagem, a concretizar nas nossas aulas.

As informações recolhidas na avaliação inicial dos alunos e na avaliação formativa, ao longo do ano, permitem-nos estabelecer concretamente essas prioridades/objectivos e ajustar sistematicamente a actividade dos alunos ao sentido do seu desenvolvimento.

Ao entendermos por avaliar o processo que nos permite «recolher e interpretar informações para tomar decisões», podemos identificar três tipos de informações diferentes que estão na origem de decisões com propósitos distintos:

- quando, no início do ano, queremos saber o que é que os nossos alunos «podem» aprender, situamo-nos no quadro da avaliação inicial e na dimensão projectiva da nossa intervenção, está em causa a *orientação* do processo de ensino-aprendizagem;

- quando, ao longo do ano, recolhemos informações que nos permitem ajuizar da forma como os alunos estão, realmente, a aprender, o nosso propósito é o de, no quadro da avaliação formativa, *regular* o processo de ensino-aprendizagem aproximando-o da direcção definida.
- quando está em causa uma decisão de *classificação* dos alunos em função do grau de consecução dos objectivos, estamos no domínio da avaliação somativa.

Centraremos a nossa atenção ao nível da AVALIAÇÃO FORMATIVA (inicial e durante o processo) por concordarmos com Perrenoud (1992) quando a define como «a que ajuda o professor a ensinar e o aluno a aprender».

Entendida deste modo, a avaliação formativa pode assumir duas modalidades distintas, mas complementares:

- a normalmente designada por avaliação contínua, que ocorre *informalmente em todas as aulas*, como resultado da interacção do aluno com o professor, com os colegas e com o próprio, e se revela nos desafios colocados, nos *feed-backs* emitidos, na adaptação das tarefas, na reorganização de grupos, nas decisões relativas a problemas de disciplina, etc.
- a outra, *de carácter formal e pontual*, de balanço da actividade realizada num determinado período de tempo, que ratifica a avaliação contínua e permite ao professor e ao aluno tomar decisões relativamente à orientação/regulação do seu trabalho.

Nesta perspectiva, a avaliação pressupõe um sistema de recolha e interpretação de dados para que, professores e alunos possam adaptar a sua actividade aos progressos e problemas de aprendizagem verificados e decidir novas prioridades, novos desafios, outras possibilidades para aprenderem! Trata-se pois, de uma referência fundamental e determinante no planeamento do processo de ensino-aprendizagem.

Durante o ano lectivo, para além dos três momentos de avaliação institucionalmente definidos (finais dos períodos), admitimos outros «momentos fortes» de avaliação formativa que, num quadro de orientação e regulação do processo de ensino aprendizagem, antecedem decisões ao nível do planeamento. Concretamente, ao nível da especificação de cada uma das etapas que constituem o plano de turma.

1. Avaliação inicial

Respeitando a ordem cronológica das tarefas avaliativas no âmbito da avaliação das aprendizagens, no início do ano lectivo somos confrontados com a necessidade de orientar o processo de ensino-aprendizagem,

de escolher e definir os objectivos que vamos perseguir, i. e, de saber qual a direcção a imprimir ao percurso de desenvolvimento dos alunos.

O Programa Nacional define um conjunto de objectivos (ideais) que nos servem de referência mas que, como todos sabemos, dificilmente são concretizáveis no imediato, face à situação actual da Educação Física escolar (insuficiência e desadequação dos recursos existentes, inexistência prática de actividade física educativa no 1.º Ciclo, carências ao nível da Formação dos Professores, etc.).

Torna-se, pois, necessário escolher objectivos «ambiciosos mas possíveis», que, respeitando as possibilidades dos alunos, se constituam como um desafio à superação das suas dificuldades e à elevação das suas capacidades.

Se desejamos que os nossos alunos realizem as aprendizagens que os conduzam ao seu desenvolvimento, é imprescindível começar por identificar as suas dificuldades e perceber as suas possibilidades!

O processo de avaliação inicial tem, assim, por objectivos fundamentais, diagnosticar as dificuldades e limitações dos alunos face às aprendizagens previstas e prognosticar o seu desenvolvimento, i. e, perceber quais as aprendizagens que poderão vir a realizar com a ajuda do professor e dos colegas, na aula de Educação Física.

Uma avaliação com este propósito e desta natureza, que sirva para «situar» os alunos em relação ao programa cujos objectivos estão aptos a cumprir, no conjunto das matérias de Educação Física, exige, na nossa opinião:

- que os alunos sejam confrontados com todas as matérias de Educação Física seleccionadas, tendo por referência o programa nacional e as adaptações que o grupo entendeu efectuar aquando da elaboração do seu projecto educativo;
- um período de tempo alargado (4 ou 5 semanas) para que o professor possa recolher dados sobre a forma como os alunos aprendem e prognosticar o seu desenvolvimento;
- que o contexto das aulas onde ocorre essa avaliação seja típico da aula de Educação Física — onde o ensino e a aprendizagem são características fundamentais, num clima de permanente desafio e não apenas um período em que os alunos são «examinados».

Não se trata, portanto, de proceder ao diagnóstico do nível inicial dos alunos em determinada matéria para, no final de um período de trabalho, confrontar esses dados com os resultados alcançados e avaliar a sua progressão. Também não tem sentido quando já foram decididas as matérias/actividades a leccionar, a ordem segundo a qual se vão trabalhar, os «objectivos» a alcançar, o número de aulas a destinar a cada matéria/conteúdo, as progressões pedagógicas a utilizar, etc.

Quando o planeamento se faz por «blocos de actividade», as decisões ao nível do plano de Educação Física da turma são baseadas (quase

exclusivamente) em critérios exteriores aos próprios alunos, sendo o mais frequente os recursos, ou melhor, o sistema de rotação pelas instalações. Neste caso, a deliberação pedagógica do professor, no trabalho com as suas turmas, é bastante reduzida ou limitada.

Sob pena de se tornar um mero exercício burocrático, alienado dos seus fins, a elaboração de um plano obriga que a sua orientação tenha por referência os sujeitos a quem esse plano se destina! Ao planear, estamos a «antecipar» e a prever a forma como vamos utilizar todos os meios ao nosso dispor para que os alunos cumpram objectivos adequados ao seu desenvolvimento. Na nossa opinião, o plano anual da turma só deve ser esboçado após o período de avaliação inicial e, a especificação de cada uma das suas etapas só deve ocorrer após a avaliação da etapa de ensino-aprendizagem anterior.

1.1. A elaboração de um protocolo de avaliação inicial — um exemplo

A Escola Secundária José Gomes Ferreira, tem vindo a praticar esta ideia de avaliação inicial, tentando aperfeiçoá-la de ano para ano, convictos que este processo avaliativo é um factor determinante na coerência e eficácia do trabalho individual e colectivo dos professores de Educação Física.

Assumindo os erros e as insuficiências que o protocolo elaborado certamente contém, apresentamo-lo apenas como um exemplo de operacionalização.

Este trabalho só foi e é possível pelo empenho de todos os professores do grupo num compromisso pedagógico de desenvolvimento da Educação Física, assente nos seguintes pressupostos:

- o estudo exaustivo e a análise crítica dos programas nacionais,
- a aplicação do protocolo por todos os professores do grupo, a sua análise crítica antes e durante a sua aplicação, se possível, com sugestões de melhoria.
- a utilização dos dados recolhidos na elaboração de um plano de desenvolvimento da Educação Física, do plano anual do grupo de Educação Física e dos planos de cada uma das turmas

Procedemos da seguinte forma:

1.1.1 Definimos os objectivos fundamentais do período/etapa de avaliação inicial.

- conhecer os alunos em actividade de Educação Física;
- apresentar o programa de Educação Física desse ano;
- rever aprendizagens anteriores;
- criar um bom clima de aula, ensinar/aprender ou consolidar rotinas de organização e normas de funcionamento;

- avaliar o nível inicial dos alunos e as suas possibilidades de desenvolvimento no conjunto das matérias de Educação Física;
- identificar alunos «críticos» e as matérias prioritárias (a ter em conta na calendarização das actividades);
- recolher dados para definir as prioridades de desenvolvimento para a 1.ª etapa (objectivos);
- recolher dados para orientar a formação de grupos, podendo estes assumir as características de grupos de nível, caso a heterogeneidade da turma o justifique;
- identificar aspectos críticos no tratamento de cada matéria (formas de organização, questões de segurança, formação dos grupos, etc.);
- recolher dados para, em conjunto com os outros professores do grupo elaborar o plano do grupo (plurianual), estabelecer metas para cada ano de escolaridade e definir objectivos mínimos.

1.1.2 Estabelecemos a *duração do período de avaliação inicial* (5 semanas) e acordámos o sistema de *rotação semanal* pelos 5 espaços de aula que existem na escola, de modo a aproveitar as diferentes possibilidades de prática que esses espaços oferecem visto que a avaliação inicial contempla todas as matérias nucleares do programa nacional, conforme o projecto do grupo.

1.1.3 Definimos as características das aulas desta etapa de trabalho:

- aulas «normais» onde o ensino e aprendizagem têm lugar, em que o professor, ao mesmo tempo que acompanha a actividade dos alunos, recolhe os dados para a avaliação inicial;
- aulas ricas e variadas, com várias matérias e várias tarefas de aprendizagem, para que o professor as possa repetir, sem prejuízo para os alunos (desmotivação), garantindo mais tempo de apreciação dos alunos e mais tempo de aprendizagem/aperfeiçoamento;
- aulas com uma estrutura semelhante, que possam decorrer em espaços com características distintas, aproveitando as características próprias desse espaço e libertem o professor de tarefas de organização;
- entender as situações de avaliação inicial como situações de aprendizagem, integrando estas situações conjuntamente com outras que o professor entender necessárias e pertinentes, em aulas organizadas conforme o estilo pessoal de cada um, etc.

1.1.4 Identificámos os *aspectos críticos no percurso de aprendizagem* de cada matéria que, em nossa opinião, sintetizam o grau de exigência de cada nível do programa: Introdução, Elementar e Avançado.

1.1.5 Construimos *situações* que nos permitissem observar esses aspectos que considerámos poder *discriminar* as possibilidades de desenvolvimento dos alunos e os *situar* no nível do programa cujos objectivos estariam aptos a cumprir.

De entre outras, e a título de exemplo, constam desse protocolo de avaliação inicial situações como:

- *um percurso* de habilidades gímnicas, para a realização das habilidades que saibam fazer no boque e nos colchões;
- *um concurso* de toques de voleibol em grupos de 4 cujo objectivo é manter bola no ar o máximo de tempo possível;
- *um concurso individual* de toques (sucessivos) com bola de futebol, utilizando os membros inferiores e a cabeça;
- *uma situação de jogo* 4 × 4 de Futebol, em campo reduzido, com defesa H × H;
- *um percurso* de basquetebol, com drible entre pinos, lançamento na passada, ressalto e passe a um colega;
- *uma situação de dança*, de reprodução de uma estrutura rítmica de 8 tempos imitando o professor, em que os alunos mais disponíveis podem evoluir para uma forma de trabalho autónoma, tentando enriquecer a pequena frase de movimentos inicialmente proposta.

1.1.6 Definimos *critérios e indicadores* que, embora precisos e suficientemente discriminativos, fossem fáceis de observar e sintetizassem o grau de exigência dos diferentes níveis do programa (essencialmente o nível Introdução e Elementar).

Por exemplo, considerámos que os alunos realizavam com êxito as tarefas propostas quando se observavam os seguintes critérios:

- o aluno dá pelo menos 3 toques sucessivos sem perder a bola, no Futebol; posiciona-se debaixo da bola e envia-a para cima na direcção do companheiro, na situação de Voleibol; controla a bola, driblando com a mão mais afastada do pino (muda de mão), lança na passada com os apoios correctos, não perde a bola no passe ou recepção; nas situações de dança, o aluno reproduz através de movimentos simples — 4 passos à frente, 2 atrás e 2 em frente — a estrutura rítmica apresentada pelo professor, associada à flexão e extensão do tronco.

1.1.7 Concebemos um *sistema de registo* que, desde que traduzível na mesma linguagem por todos (I, E, I/E, etc.) podia ser adaptado ao estilo pessoal de cada um e deveria contemplar todas as informações que o professor considerasse úteis para a preparação do seu trabalho (plano de turma).

O registo das observações foi feito em «S» ou «N», consoante o aluno executasse com ou sem êxito cada uma das tarefas. Quanto mais

informações recolher, mais fácil será indentificar o nível de programa a seleccionar para cada grupo de alunos/matéria.

Atendendo aos propósitos da avaliação inicial, considerámos não ser necessário observar todos os alunos em todas as situações. O professor deve focar a sua atenção nos alunos em que é mais difícil caracterizar a sua actuação, visto que os casos «típicos» se destacam facilmente.

1.1.8 A *Interpretação* das informações recolhidas permite ao professor tomar as decisões pedagógicas que julgar mais adequadas, entre as quais, a definição do nível do programa que integra o conjunto de objectivos a concretizar pelos alunos.

Nas situações apresentadas, o facto dos alunos não realizarem com êxito aquelas tarefas dá-nos uma indicação clara de que só podem começar a trabalhar com referência a objectivos do nível Introdução das matérias em causa. Por exemplo, no Futebol, em que as situações de avaliação são o concurso de toques, uma situação de 2×1 e jogo 4×4 em campo reduzido:

- Se a Sofia não conseguiu ter êxito nos toques, nem na situação de 2×1 , não necessita de ser observada no jogo de 4×4 . Esta aluna só poderá integrar um programa com objectivos do nível Introdução, já que o nível Elementar do Futebol pressupõe o domínio das habilidades técnicas fundamentais que a aluna não conseguiu demonstrar, e que deverá continuar a trabalhar;
- se, apesar dos inêxitos assinalados no 2×1 , um aluno revela uma progressão significativa, pode indiciar facilidade na aprendizagem e a possibilidade de concretizar objectivos do nível Elementar do programa de Futebol.

1.2 *A avaliação inicial e a elaboração do plano do grupo de Educação Física e do plano de turma*

O processo de avaliação inicial garante condições para a elaboração ou reformulação (no caso de um plano plurianual) do plano do grupo de Educação Física. O compromisso pedagógico do grupo num quadro de desenvolvimento da Educação Física, passa pela definição das competências fundamentais para cada ano de escolaridade, definidas pelo conjunto dos professores, incluindo a área de conhecimentos, atitudes e valores e o desenvolvimento das capacidades físicas.

Neste quadro, cada professor regista em ficha própria, por turma e ano de escolaridade, o número de alunos que «situou» em cada um dos níveis do programa de cada matéria.

Com base nestes dados e na sensibilidade do conjunto de professores relativamente às dificuldades e possibilidades de aprendizagem dos

seus alunos, definem as competências a adquirir em cada ano de escolaridade, tentando projectar o desenvolvimento destes alunos à escala plurianual (por exemplo 2 ou 3 anos, conforme o ciclo de escolaridade), considerando:

- o tempo disponível para aprender (face ao conjunto das matérias seleccionadas e aos objectivos das outras áreas da extensão da Educação Física — conhecimentos, atitudes e valores);
- a importância relativa das matérias no desenvolvimento curricular da Educação Física e no percurso de desenvolvimento dos alunos;
- matérias prioritárias, com maior exigência nos objectivos, aquelas em que os resultados da avaliação inicial se afastam mais do Programa Nacional.

Os objectivos de desenvolvimento dos alunos não se devem circunscrever às metas estabelecidas pelo grupo — o processo de ensino-aprendizagem deve ser orientado no sentido de aproveitar ao máximo as potencialidades de *cada aluno* e garantir a *todos* a possibilidade de ultrapassarem as suas dificuldades e alcançarem as competências essenciais definidas.

Após a avaliação inicial, o professor está em condições de desenhar, em traços gerais, o plano anual de cada uma das suas turmas e de especificar e operacionalizar a 1.^a etapa desse plano. A 2.^a etapa de trabalho será especificada com base nos dados da avaliação formativa e o plano geral reformulado, se necessário, para que se consitua sempre como um referência válida e um instrumento de trabalho! As opções tomadas em função dos resultados da avaliação inicial não devem ser «definitivas», pelo que o professor pode e deve ajustá-las ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

O professor pode, partindo da avaliação inicial:

- seleccionar objectivos/metasp de aprendizagem adequadas, para a turma e/ou grupos de alunos;
- calendarizar as actividades ao longo do ano, pois já tem ideia das matérias «prioritárias», em que o nível dos alunos se afasta mais do Programa Nacional, que deverá começar a trabalhar mais cedo e/ou as que tem que destinar mais tempo;
- organizar a actividade dos alunos, pois já identificou os aspectos críticos no tratamento das matérias e os alunos com mais dificuldade, que necessitam de maior acompanhamento;
- organizar a turma, pois sabe quais são os alunos «mais» e «menos» aptos em cada matéria e percebeu globalmente a dinâmica do grupo/turma.

2. Avaliação formativa

Consideremos agora o processo de recolha de informações que nos permite, ao longo do ano, orientar e regular a nossa actividade pedagógica, bem como controlar os seus efeitos — a aprendizagem!

Acreditamos que o aperfeiçoamento das nossas práticas avaliativas no âmbito da avaliação formativa é um factor determinante no desenvolvimento da Educação Física. A forma mais ou menos rigorosa, objectiva e científica com que procedemos à classificação dos alunos pode não ter efeitos relevantes no processo de ensino aprendizagem.

Pelo contrário, a qualidade do ensino da Educação Física é tanto melhor quanto mais as decisões pedagógicas forem devidamente fundamentadas e suportadas em informações provenientes do percurso de aprendizagem/desenvolvimento dos alunos.

Podemos sistematizar da seguinte forma esta ideia de avaliação formativa (Allal, 1986):

Objectivo: Adaptar a acção pedagógica aos progressos e problemas de aprendizagem dos alunos.

Etapas da avaliação formativa:

- Recolha de informações relativas a dificuldades e/ou progressos dos alunos.
- Interpretação dessas informações com referência a um critério, diagnosticando factores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem dos alunos.
- Adaptação das actividades de ensino e aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.

Estratégia de avaliação formativa

- Precisar os aspectos da aprendizagem dos alunos que é necessário observar e os processos a utilizar na recolha de informações.
- Precisar princípios que orientem a interpretação dos dados e o diagnóstico dos problemas de aprendizagem.
- definir caminhos a seguir na adaptação das actividades de ensino e aprendizagem às diferenças individuais observadas.

Nada disto é, de certo, novidade. No entanto, todos nós nos confrontamos com problemas práticos que decorrem essencialmente dos seguintes factores:

- temos muitos alunos e alunos «diferentes» (com capacidades e aptidões distintas);
- temos «pouco tempo»;
- na Educação Física não existem produtos permanentes que nos permitam avaliar as competências motoras.

De facto, estes factores condicionam a forma como damos resposta às seguintes questões:

- *Quando* é que o professor deve proceder a uma avaliação formativa (de carácter formal)? Todas as aulas? No final de uma unidade? No final de uma etapa de trabalho, de um período lectivo ou sempre que entender necessário?
- *O que* é que o professor avalia? A realização dos objectivos? Todos ou só alguns? As componentes críticas das acções? O nível de execução das tarefas? As dificuldades dos alunos ou os progressos realizados?
- *Como*, de que forma, é que procede à avaliação formativa? Em que situações? Em relação a que critérios? Todos os alunos? Como observar os alunos? Como registar essas informações?
- *Quem* é que participa neste processo? Apenas o professor? O próprio aluno? Os colegas?

Tentaremos, com base na nossa experiência responder a algumas destas questões:

- Quando devemos proceder a uma avaliação formal?
Normalmente após um período/etapa de trabalho, quando necessitamos de perceber se os alunos caminham ou não na direcção dos objectivos definidos, se os alunos estão a aprender aquilo que pretendíamos, e como o estão a fazer. Ou ainda, quando se pretendem sistematizar os progressos e dificuldades dos alunos para estabelecer novos desafios.
- O que é que avaliamos?
As aprendizagens! A forma como os alunos respondem aos desafios colocados, aquilo que já demonstram, o que ainda não conseguem fazer e as principais dificuldades que apresentam.
Não podemos avaliar todas as aprendizagens nem todos os objectivos. Avaliamos apenas os objectivos que perseguimos em determinada etapa de trabalho e, se forem muitos, aqueles que são críticos, os decisivos no processo de aprendizagem dos alunos.
- E como?
A avaliação da maioria das competências específicas da Educação Física só é possível através da observação. É por isso que, o rigor (pedagógico) na escolha das situações de avaliação e na definição

dos critérios de observação são um aspecto fundamental e determinante na qualidade e validade das informações que pretendemos recolher.

A eficácia deste processo avaliativo passa, em nosso entender, por:

- Escolher situações que sejam *simultaneamente situações de avaliação e de treino/aperfeiçoamento* das habilidades ou competências em causa e, se possível, de outros tipos de avaliação (inicial, sumativa, etc.).

Esta opção permite-nos não perder tempo com a aprendizagem de novas mecânicas de exercício, ao mesmo tempo que favorece um bom clima de aula em que as próprias situações de aprendizagem e treino são situações de prova daquilo que os alunos conseguem fazer e um desafio à sua melhoria.

- Escolher situações que *permitam observar facilmente* aquilo que elegemos como objecto de avaliação.

Se pretendemos ajuizar da correcta execução de determinada habilidade, é mais adequado a utilização de um percurso do que de uma situação de jogo. Mas se quisermos avaliar a oportunidade da realização de uma acção técnico-táctica devemos fazê-lo em situação de jogo, eventualmente simplificada, ou numa situação de exercício cuja dinâmica seja retirada do próprio jogo.

- Escolher situações que *permitam avaliar competências de mais do que um nível do programa*, que admitam qualidades de realização diferentes, considerando a heterogeneidade das turmas e a necessidade de um ensino diferenciado.

- Encontrar *critérios de observação* que permitam avaliar o desempenho global do aluno, as suas particularidades mas não o pormenor.

O rigor da observação passa pela selecção prévia daquilo que queremos observar. Como não podemos observar tudo o que o aluno já faz ou tudo o que pode fazer em determinada situação, é necessário escolher o que em determinado momento é o objectivo de aprendizagem prioritário, e focar a atenção nessa prioridade.

Por outro lado, a observação pormenorizada ao nível das componentes críticas das habilidades tem lugar em todas as aulas, no acompanhamento da actividade dos alunos, com o propósito de fornecer *feedbacks*, modificar tarefas, alterar grupos, etc.

Se tomarmos como ponto de partida para esta reflexão a utilidade das informações recolhidas para a orientação da próxima etapa de trabalho, ousamos dizer que aquilo que nos interessa é, mais do que identificar aquilo que já conseguem fazer, identificar os erros ou as dificuldades que os alunos demonstram.

Se o nosso problema é saber como ensinar e se o erro é uma fase inerente à aprendizagem, a questão que se coloca é de sabermos identificar e gerir esses erros e considerar a sua transposição como verdadeiros objectivos.

O seu diagnóstico pode apresentar um carácter empírico, no entanto, conhecer o erro e actuar para o eliminar é a nossa tarefa quando queremos que o aluno aprenda!

Uma observação centrada na identificação das dificuldades dos alunos não invalida, pelo contrário reforça, a necessidade de *saber sempre* aquilo que se pretende que os alunos aprendam. Exige uma definição clara dos objectivos de aprendizagem, bem como dos critérios que nos permitem considerar essa aprendizagem concluída ou satisfatória.

Parece-nos, pois, vantajoso concentrar a nossa atenção na observação das dificuldades dos alunos, naquilo que ainda não conseguem fazer ou fazem mal e que os impede de resolver as tarefas com êxito, especificando sempre que possível a natureza do «erro que os impede de progredir na aprendizagem».

- Escolher os *alunos a observar* nestes momentos de avaliação formativa. Se bem que todos os alunos tenham o direito de ser informados acerca dos seus progressos e dificuldades, nem sempre o professor necessita de formalizar uma avaliação para formar um juízo de valor a considerar na reorientação da actividade.
- Conceber *procedimentos de recolha e registo*, através de um sistema fácil, económico e eficaz.

Os procedimentos que fazem corresponder uma observação a um registo não nos parecem viáveis, dada a sua morosidade. Parece-nos uma alternativa válida, observar a prestação dos alunos durante alguns momentos e efectuar depois anotações simples do tipo «faz/não faz», «sim ou não», acompanhados de informações importantes relativas às dificuldades diagnosticadas.

Propomos também a utilização de fichas de registo simples, de preferência polivalentes que não exijam uma adaptação constante a novos modelos.

— Quem é que deve participar neste processo avaliativo?

O professor inevitavelmente, e o aluno desejavelmente. A participação do aluno pode verificar-se apenas enquanto destinatário das informações recolhidas pelo professor ou através da auto-avaliação e hetero-avaliação, o que nos sugere as seguintes vantagens:

- o aluno toma consciência das suas limitações e possibilidades;
- sabe concretamente o que se espera dele, conhece os objectivos e os critérios de êxito das tarefas que realiza;

- a apreciação objectiva dos colegas ajuda o aluno a formar a «ideia motora» desejável e necessária a uma correcta aprendizagem;
- o aluno compromete-se com o processo de ensino-aprendizagem, pode participar em compromissos pedagógicos com colegas e professor, desenvolve atitudes e valores como o espírito crítico, entrejuda, etc.

Por outro lado, a participação dos alunos na avaliação pode ser uma forma de reduzir a inevitável subjectividade da observação do professor.

Vejamos alguns exemplos de situações de aprendizagem, utilizadas no quadro da avaliação formativa:

- Um *percurso* em patins. Esta situação admite diversas possibilidades de realização, podendo ser utilizada para avaliar aprendizagens de níveis diferentes: enquanto que um grupo apenas cumpre o percurso deslizando com apoios alternados, fazendo encadeamentos de círculos para a frente e dando a volta ao pino, outro grupo de alunos, mais avançados, já combina um conjunto de habilidades (encadeiam círculos para a frente e para trás; meia volta e continuam deslize para trás, «quatro», curva com pés paralelos, *slalom*, travagem em «T», etc.).

No final de uma aula foi-nos possível:

- identificar as habilidades que cada aluno deve continuar a treinar no sentido do seu aperfeiçoamento;
- identificar os alunos que estão longe das competências pretendidas, facto a considerar na etapa seguinte;
- verificar que a maioria dos alunos ainda fixa o olhar nos pés, o que prejudica notavelmente a estabilização do equilíbrio (talvez a intervenção do professor neste aspecto não tenha sido suficiente);
- que mais de metade dos alunos da turma não utiliza a travagem em «T», nem os travões para parar, imobilizando-se quase sempre, com auxílio da parede (outro aspecto a dar mais atenção na próxima etapa de trabalho).
- Uma *sequência* de habilidades gímnicas no solo. Foi solicitado aos alunos que elaborassem e apresentassem uma sequência com todas as habilidades gímnicas que soubessem e, obrigatoriamente as seguintes: enrolamento à frente e atrás, pino de braços ou de cabeça, roda, uma posição de flexibilidade e uma posição de equilíbrio.

A observação foi feita pelos alunos e pelo professor. Os alunos apreciaram a prestação de cada um dos colegas com base nos

critérios de êxito de cada uma das habilidades, que o professor lhes fornece;

Esta situação, já utilizada como situação de treino e que poderia também ser uma situação de avaliação sumativa, permite ao professor considerar a prestação dos alunos satisfatória e/ou admitir a necessidade de alguns continuarem a trabalhar na Ginástica, por exemplo, ao nível da correcção das habilidades, ao nível da combinação das destrezas ou ao nível estético da composição da sequência.

Necessariamente, aos alunos que evidenciam dificuldades distintas deverão ser propostas tarefas de aperfeiçoamento distintas. Para os alunos cuja prestação for considerada satisfatória as actividades de desenvolvimento deverão considerar outros ou novos desafios, a par de oportunidades de revisão destas aprendizagens para que não percam as conquistas já efectuadas.

Se nas habilidades da Patinagem ou da Ginástica, ditas »fechadas«, a observação e recolha de informações parece não constituir problema, o mesmo não podemos dizer quando se trata de controlar as aprendizagens nos Jogos Desportivos Colectivos.

Estes jogos exigem do praticante uma técnica correcta e uma decisão acertada quanto à escolha da acção a realizar em função das modificações que ocorrem no ambiente/envolvimento do executante — o jogo.

As aprendizagens nestas matérias referem-se quer à aquisição das habilidades necessárias à participação no jogo (técnicas), quer à oportunidade com que as executam de acordo com as regras e a leitura do jogo. Um conferem ao aluno a possibilidade de participar efectivamente no jogo, as outras o nível de jogo que conseguem produzir.

É na perspectiva, de quem não tem certezas nem soluções irrefutáveis, mas problemas para resolver, que referimos a título de exemplo, 3 situações típicas que «serviram» a avaliação do Basquetebol e do Futebol no nível em que os nossos alunos se encontravam a trabalhar (Nível/Introdução):

- Um *percurso técnico* de Basquetebol, onde podemos observar a correcção técnica das acções elementares do jogo: passe-recepção, drible e lançamento;
- *situação de 2 × 1* de Futebol, onde a realização das habilidades já implica uma decisão do executante, embora numa situação bastante simplificada;
- *situação de jogo reduzido 3 × 3* meio-campo no Basquetebol e de 4 × 4 em campo reduzido, no Futebol, onde nos é possível apreciar o nível de jogo produzido pelos alunos em determinado momento do percurso de desenvolvimento e identificar os aspectos críticos que caracterizam esse jogo.

Avaliar as aprendizagens dos alunos nos JDC é uma das tarefas mais difíceis com que nos deparamos, mas, apesar de difícil, inevitável, mesmo quando não sabemos com rigor e segurança como o fazer!

Tomemos apenas como exemplo a desmarcação!

Como é que se vê se um aluno quando não tem bola se desmarca? Quando se encontra sózinho num espaço vazio e em que é possível receber a bola? Quando cria uma linha de passe? Como saber o aluno se desmarca intencionalmente ou está sózinho apenas porque o defensor não o marca?

No jogo, só um jogador tem a posse da bola, todos os outros são jogadores sem bola em situação de desmarcação. Como ver se (todos) o fazem? Um de cada vez? E quantas vezes é que o aluno se tem que desmarcar para eu perceber se a competência está adquirida? E se não estiver? É porque o aluno não se consegue efectivamente afastar do defensor, não finta, não muda de direcção e de velocidade? Ou porque nem sequer tem essa intenção ou ainda porque fica no alinhamento do defensor apesar de se encontrar sózinho? Ou porque o defensor é nitidamente superior?

E estamos somente a falar de um jogador... num nível inicial de jogo... e de uma acção técnico-táctica!

Tomemos então a situação de jogo 3 × 3 do Basquetebol. Pretendíamos avaliar se o grupo já combinava intencionalmente as suas acções para alcançar o objectivo do jogo (preocupação fundamental desse período de trabalho).

Nesta fase de aprendizagem do jogo a participação dos jogadores deveria caracterizar-se essencialmente por:

- desmarcações constantes procurando espaços vazios;
- pela utilização adequada do lançamento;
- pela associação do passe à desmarcação no sentido do cesto (início da aprendizagem do passe e corte).

Assim, o professor observa o tempo necessário para verificar se o nível de jogo praticado corresponde às exigências definidas e, caso isso não aconteça, procura identificar e registar:

- os aspectos em que os alunos falham;
- os alunos que comprometem a realização colectiva em conformidade com as exigências estabelecidas;
- erros «típicos» ou frequentes, do grupo ou individuais.

Os próximos objectivos de melhoria do jogo e dos praticantes, deveriam incidir sobre os aspectos «críticos» que resultam da interpretação destas informações. Os alunos cuja participação se destaca pela negativa (ou pela positiva) dos restantes elementos do grupo, devem merecer a atenção especial do professor nas situações de treino/aperfeiçoamento.

Em jeito de conclusão, alguns tópicos que orientaram a nossa reflexão.

A Avaliação tem sempre uma forte componente subjectiva

- Na Educação Física, no domínio da avaliação das aprendizagens motoras essa componente agrava-se pela ausência de produtos permanentes de avaliação (testes escritos, fichas, etc.)
- O nosso instrumento de avaliação por excelência é a OBSERVAÇÃO! Duas pessoas a olhar, olham, inevitavelmente, de maneira diferente.
- Assumir a subjectividade não significa renunciar à objectividade e rigor da avaliação. Não equivale a deixar de preparar e planificar cuidadosamente a avaliação.
- O rigor (pedagógico) está associado à validade daquilo que se avalia, trata-se de avaliar aquilo que é crítico e importante no percurso de aprendizagem dos alunos.
- Rigor não significa «pormenor», mas sim «pormaior» ie, escolher aquilo que é importante, o que se avalia e quem se avalia.
- A objectividade é «garantida» pela escolha criteriosa das situações de avaliação, pela definição de critérios e indicadores de observação precisos, pela quantidade de informações recolhidas e pelos resultados da auto e hetero-avaliação dos alunos.

Bibliografia

- ALLAL, Linda et al (1986). *A avaliação Formativa num ensino diferenciado*, Coimbra: Almedina.
- ASTOLFI, Jean Pierre (1992), *L'école pour apprendre*, Paris: ESF Éditeur.
- BALDI, René (1987). Évaluatios formatives: d'une conception à l'autre, *Cahiers Pédagogiques*, n.º 256 (14,15).
- MACHADO, Fernando e GONÇALVES, Maria Fernanda (1991). *Currículo e Desenvolvimento Curricular — Problemas e Perspectivas*, Edições ASA.
- NUNZIATTI, Georgette (1988). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers pédagogique*, n.º 280, Jan 1990, 47-64.
- PERRENOUD, Philippe (1993). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In Estrela, Albano e Nóvoa, António, *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, Lisboa: Educa.
- ROSALES, Carlos (1992). *Avaliar é reflectir sobre o ensino*, Porto: Ed. ASA.
- VÁRIOS (1993). *Avaliação em Educação: Novas Perspectivas*, (Orgs) Estrela, Albano e Nóvoa, António, Lisboa: Educa.
- VIAL, Michel-Paul (1987). Évaluer n'est pas mesurer, *Cahiers Pédagogiques*, n.º 256 (16).