

A AVALIAÇÃO [FORMATIVA] EM EDUCAÇÃO FÍSICA. BREVE SÍNTESE SOBRE A INVESTIGAÇÃO REALIZADA NOS ÚLTIMOS 25 ANOS

Filomena Araújo¹, José Alves Diniz²

¹ Laboratório de Pedagogia, Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

² Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

Autor de correspondência: Filomena Araújo; Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa, Estrada da Costa, 1499-002 Cruz Quebrada, Portugal; telefone: (00351) 214149100; email: faraujo@fmh.ulisboa.pt

Submetido para publicação em 19 de abril de 2015.

Aceite para publicação em 25 de junho de 2015.

Resumo

Nos últimos 25 anos, tem vindo a ser gradualmente reconhecido o impacto que a avaliação, utilizada com propósitos formativos, pode ter na melhoria da aprendizagem. No entanto, apesar desse reconhecimento, são vários os autores de referência que têm constatado a escassez de estudos, com validade ecológica, no âmbito da avaliação formativa em Educação Física. Apresenta-se neste artigo uma breve síntese dos trabalhos de investigação realizados nos últimos 25 anos, sublinhando o paralelismo existente entre a evolução do conceito de avaliação formativa e a forma particular como é concebido o ensino e a aprendizagem em Educação Física. Através da pesquisa nas principais bases de dados e nos repositórios de várias universidades portuguesas, analisamos o conteúdo dos estudos realizados, no âmbito da avaliação formativa em educação física, concentrando a nossa atenção no objeto de investigação e nos resultados mais relevantes.



Palavras-chave: educação física; avaliação formativa; avaliação para as aprendizagens; investigação

FORMATIVE ASSESSMENT IN PHYSICAL EDUCATION.

BRIEF SUMMARY OF THE RESEARCH CONDUCTED IN THE LAST 25 YEARS

Abstract

The impact that assessment with formative purposes can play on improving learning has been increasingly recognized over the last 25 years. Nonetheless, the number of studies with ecological validity in the context of formative assessment in physical education is scarce according to several

influential authors. This article is a brief summary of the research conducted over the last 25 years, highlighting the parallelism between the evolution of formative assessment concept and the way it is embodied in teaching and learning in physical education. Through an extensive research in numerous databases and information repositories maintained by different Portuguese universities, we analysed the content of the available PE formative assessment studies, focusing our attention on the object of investigation and relevant results.

Keywords: physical education; evaluation; research

INTRODUÇÃO

O peso da avaliação como controlo e *accountability* continua a ter uma presença influente, tanto nos discursos educativos, como no conceito de qualidade das aprendizagens e do ensino, como no quotidiano de quem ensina e aprende. A prestação de contas poderá ter o seu papel na promoção da confiança social no sistema educativo, contudo não pode continuar a ser o eixo orientador, em função do qual se formata o que é ensinado, porquê é ensinado e como é ensinado.

A qualidade das aprendizagens de hoje deve ser observada nas respostas aos desafios do amanhã. E a qualidade da avaliação deve ser observada, hoje, nos efeitos que produz na aprendizagem e na sua regulação. Tem, portanto, de ir além da mera atribuição de classificações ou descrições gerais sobre o desempenho. Tem de providenciar informação contínua a alunos e professores sobre os novos passos na aprendizagem, de como fazer mais e melhor. Tem de deixar de estar consignada a momentos específicos ou isolados para começar a fazer parte do dia-a-dia de quem ensina e de quem aprende. Tem de se tornar uma verdadeira ferramenta para a aprendizagem e envolver os alunos no processo, tornando-os aprendentes conscientes e autónomos.

Ao realizar uma breve perspectiva histórico-diacrónica sobre a avaliação formativa, Hay (2006) e Penney et al. (2009) afirmaram a sua estranheza pelo facto da avaliação formativa, reconhecido o seu impacto na aprendizagem por parte da comunidade científica em geral, tenha vindo a ser, de certa forma, negligenciada pelos investigadores em Educação Física.

Efetivamente, muito poucos estudos empíricos sobre a avaliação para as aprendizagens em Educação Física se conseguiram coligir. Mas, esses estudos em avaliação têm sido denunciadores de uma determinada visão do que é qualidade da aprendizagem em Educação Física e, em paralelo, de uma determinada forma de perspetivar o seu ensino.

O presente artigo visa, a partir de uma breve síntese da investigação levada a cabo sobre a avaliação formativa nos últimos 25 anos, sublinhar as relações entre a evolução do conceito de avaliação formativa e a investigação realizada nesta área do conhecimento em Educação Física.

Avaliação formativa em Educação Física

Lopez-Pastor et al. (2012) demonstraram, na revisão sistemática da literatura que realizaram sobre a investigação em avaliação na Educação Física em contexto escolar, que a perspectiva de avaliação não se pode desassociar do conceito de Educação Física.

Até meados dos anos 70 do século XX, a avaliação foi um *não assunto*, pois os principais objetivos da Educação Física centravam-se na obediência imediata, por parte dos alunos, às vozes de comando do seu professor, aspeto que, como referem Lopez-Pastor et al. (2012) raramente era ambíguo. Era facilmente observado pelos professores quem eram os alunos talentosos, nos jogos e na ginástica.

A partir dos anos 70, a avaliação em Educação Física centrou-se na prevalência dos chamados ‘testes objetivos’ que, segundo os seus percursos, permitiam avaliar com rigor e objetividade a aptidão física e as habilidades motoras, permitindo inclusivamente a generalização e a comparação dos resultados. Aliás, como referem Penney et al. (2009), *‘traditional assessment approaches in PE have often been product oriented, focusing on components of fitness, or de-contextualised, as in the case of assessment of isolated skills’* (p.435).

Esta forma de avaliar era consentânea com uma Educação Física influenciada por uma racionalidade técnica e centrada nos ‘discursos de performance’ e no objetivo de ‘treinar’ os alunos.

Também em Portugal esta racionalidade técnica foi visível nos anos oitenta (e.g. Sobral & Barreiros, 1980; Jorge, Preto & Ferreira, 1981), onde a avaliação em Educação Física se associava comumente ao conceito de medição, sustentando-se nas técnicas estatísticas.

Nos anos oitenta e noventa, o uso de testes standardizados em larga escala revelou-se uma das formas privilegiadas de avaliar em Educação Física, principalmente nos Estados Unidos da América (EUA). A avaliação era, então, desenhada para medir e registar a performance dos alunos, no sentido de promover resultados comparáveis, a nível local e mesmo nacional.

Foi ainda nos EUA que, por via da *accountability* e da introdução daquilo que chamaram de *high-stakes*, a investigação na área do ensino e da avaliação em Educação Física se focou no seu impacto, tomando-os por referência nas pesquisas que empreenderam. Foram analisados os seus impactos no ensino, nas perceções de alunos e professores, nas práticas de avaliação dos professores (e.g. McDonald & Brooker, 1997), assim como na sua validade, rigor e fiabilidade.

Hay (2006) corrobora da mesma opinião de que a investigação nos anos oitenta se centrou sobretudo nas práticas de avaliação dos professores de Educação Física no que respeita às técnicas, instrumentos e métodos usados para recolher informação, numa lógica de racionalidade técnica, com o objetivo de classificar e hierarquizar.

No entanto, à semelhança do que tinha acontecido nos anos 60 do século XX, em relação ao uso generalizado de testes standardizados com referência à norma, também na Educação Física foram muitas as críticas apontadas pela comunidade científica ao uso exclusivo deste tipo de testes. Keating e Silverman (2009) afirmaram que se revelava urgente a reconceptualização dos

papéis que estes testes assumiam no desenvolvimento de programas de Educação Física. Afirmaram mesmo que estes testes deveriam ser usados apenas com propósitos formativos, para melhorar a aptidão física e como forma de promover a saúde dos alunos e não para atribuir classificações.

É, neste contexto, que nas últimas décadas do século passado os estudos levados a cabo por Veal (1988, 1992), Matanin e Tannehill (1994), Hill e Miller (1997), Siedentop (1994), McDonald e Brooker (1997) e Griffin et al. (1997) começam a perspetivar o conceito de 'avaliação autêntica' contrapondo-o à visão redutora da avaliação sumativa e da *accountability*.

Veal (1988) estudou as práticas de 13 professores de Educação Física, tendo identificado 90 formas diferentes de avaliar e concluído que a maioria das suas práticas (54%) se situava no âmbito da avaliação sumativa, mas os aspetos que mais valorizavam na classificação eram o esforço e a participação e não a performance ou as habilidades motoras. Também Matanin e Tannehill (1994) obtiveram resultados similares, tendo contudo verificado que os professores continuavam a privilegiar os testes de condição física como instrumento preferencial de avaliação. Também verificaram a existência de inconsistências entre os discursos dos professores (recolhidos por questionário) e as suas práticas de avaliação sumativa, principalmente ao nível do objeto de avaliação.

Desrosiers, Genet-Volet e Godbout (1997) também estudaram as práticas dos professores de Educação Física, por via dos instrumentos que usavam para avaliar. Verificaram que 25% dos professores observados usavam a avaliação formativa no início das unidades para orientar o seu ensino e os professores experientes utilizavam instrumentos diversificados para a recolha de informação como a observação, avaliação interpares a partir de listas de verificação e tarefas escritas.

Fruto da emergência das teorias construtivistas e social construtivistas, na última década do século XX e início do século XXI, acontecem, em Portugal, três acontecimentos que vieram motivar profundas alterações no modo de assumir a avaliação em educação e, também, em Educação Física.

Em 1986, é promulgada a primeira Lei de Bases do Sistema Educativo e dos princípios enunciados ressaltam aqueles que vieram, posteriormente, dar sequência ao novo modelo de avaliação do ensino básico, determinado pelo Despacho Normativo n.º 98-A/92 de 20 de Junho: o da universalidade, obrigatoriedade, o dever de assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses e o de criar condições de promoção e sucesso escolar a todos os alunos.

O Despacho Normativo n.º98-A/92, de 20 de Junho, veio introduzir nos diplomas legais o conceito de avaliação formativa, mas, de certa forma, ainda muito associado ao conceito de remediação ou recuperação dos alunos (Lemos et al., 1993). Contudo, este diploma trouxe para o vocabulário corrente, de quem exercia funções docentes, conceitos como avaliação formativa, avaliação contínua, avaliação do processo de ensino e de aprendizagem e pedagogia diferenciada, ultrapassando os limites da avaliação observada apenas como classificação, medição ou seleção.

A homologação do Programa Nacional de Educação Física, no início da década de 90, e do seu reajustamento em 2001, veio trazer uma visão reformada do currículo de Educação Física, sustentada numa formação inclusiva, eclética e multilateral (Bom et al., 1990) e numa lógica de desenvolvimento de competências e não de performance, contrariando a, até então usada, compartimentação dos domínios (psicomotor, cognitivo e sócioafectivo) e o dualismo corpo-espírito. O respeito pelo princípio da inclusão veio trazer ao ensino da Educação Física a necessidade de diferenciar para incluir.

Curiosamente, Hay, em 2006, veio propor precisamente esses aspetos basilares que, há muito, estavam patentes nos Programas de Educação Física em Portugal:

Authentic assessment in PE should be based in movement and capture the cognitive and psychomotor processes involved in the competent performance of physical activities. Furthermore, assessment should redress the mind/body dualism propagated by traditional approaches to assessment, curriculum and pedagogies in PE, through tasks that acknowledge and bring to the fore the interrelatedness of knowledge, process (cognitive and motor), skills and the affective domain.

Hay (2006, p.317)

A avaliação formativa surge, assim, nestes programas numa perspectiva de orientação das opções curriculares, metodológicas e pedagógicas, integrando-a no processo de ensino-aprendizagem mas, também, de regulação das aprendizagens dos alunos, de acordo com as suas efetivas necessidades formativas.

É neste contexto que Carvalho (1994) recupera o conceito de 'avaliação inicial', não apenas como diagnóstico das dificuldades dos alunos, mas fundamentalmente como prognóstico das suas possibilidades de desenvolvimento e, nessa lógica, uma perspectiva de desenvolvimento curricular dinâmica, diferenciada e contextualizada.

Apesar de não enquadrados no âmbito da avaliação formativa, registaram-se alguns estudos sobre o *feedback* pedagógico (Carreiro da Costa, 1995; HA, 2000; Marques da Costa, 1991; Quina, Carreiro da Costa & Diniz, 1995) que, utilizando observações indiretas, em contextos de sala de aula ou em condições simplificadas de microensino e experimentais, concluíram que o *feedback* descritivo áudio, com recurso a poucas palavras ou ideias, foi aquele que melhor foi entendido pelos alunos (Quina et al., 1995).

Marques da Costa (1991) analisou o grau de coerência entre o *feedback* do professor e o relato do mesmo por parte de 57 alunos do 6.º ano, tendo verificado que o grau de coerência do relato, por parte do aluno, não se relaciona nem com o género nem com a idade dos alunos, mas sim com as características do *feedback*.

Carreiro da Costa (1995), com base na sistematização que organizou sobre o *feedback* pedagógico, refere que o *feedback* descritivo explicado ajudou os alunos a aperfeiçoarem a técnica de

salto *fosbury flop*, aperfeiçoamento esse que se traduziu em mais desempenho quantitativo. Quina et al. (1995), Carreiro da Costa (1995) e Piéron e Carreiro da Costa (1996) também salientaram a importância da qualidade do *feedback* em detrimento da sua frequência, considerando, inclusive que os professores mais eficazes se distinguem, entre outros fatores (gestão do tempo de aula, instrução de qualidade com recurso a demonstrações frequentes e maior empenhamento motor e cognitivo), por apoiar a aprendizagem dos seus alunos com intervenções de *feedback* focadas nos aspetos críticos do seu desempenho.

Mais recentemente, observamos um estudo que teve como foco a perceção do aluno sobre o *feedback* do professor (Nicaise et al., 2006). Utilizando um questionário como instrumento de recolha, os autores verificaram que a perceção do *feedback* pode estar relacionada com o género, por via do autoconceito de competência.

Apesar dos estudos sobre o *feedback* pedagógico, no âmbito da qualidade de ensino, os estudos empíricos sobre a avaliação formativa em Educação Física continuaram a ser escassos. Surge, no entanto, o conceito de avaliação autêntica ou alternativa por contraposição à avaliação tradicional (Siendontop & Tannehill, 2000). A avaliação autêntica salienta a necessidade de se contextualizar a avaliação e de avaliar o desempenho do aluno através de tarefas, também elas autênticas. São os mesmos autores que consideram que é na contextualização e diversificação de tarefas e situações que a avaliação do desempenho ganha o seu significado e é através da avaliação que também se aprende.

Surgiram, entretanto, muitos estudos (e.g. Araújo, 2002; Chróinín & Cosgrave, 2013; Dias & Rosado, 2000; Dias, 1999; Duarte, 1994; Gonçalves, 1997; James, Griffin & France, 2005; Koekoek et al., 2009; McCullick, Metzler, Cicek, Jackson & Vickers, 2008; Redelius & Hay, 2011; Richard et al., 1999; Rosado & Dias, 2002; Silva, Rosado & Varela de Freitas, 2003), com base no paradigma do processo de pensamento do professor (Clark & Peterson, 1986) e do processo de pensamento do aluno (Wittrock, 1986), mas, parecia haver alguma dificuldade em entrar na área das práticas. Foram estudadas as concepções dos professores e alunos, por via de questionários ou entrevistas, mas não se observaram muitos estudos sobre as interações dos professores com os seus alunos na sala de aula, no âmbito da avaliação formativa.

Ao fazer uma revisão da investigação, em Portugal, sobre a avaliação formativa em Educação Física, observou-se o estudo levado a cabo por Fialho (2007) e Fialho e Fernandes (2011) que focou a sua atenção no processo de avaliação inicial, na perspetiva da orientação do ensino e da aprendizagem. Recorrendo a entrevistas, a três professores e a 14 alunos, à observação de 28 aulas e à análise documental, Fialho (2007) analisou as práticas de avaliação inicial de 3 professores de Educação Física, em três turmas do 11.º ano. Apesar de ter sido selecionado um conjunto de professores que, à partida, assegurava a viabilidade do estudo, ou seja, que “se caracterizava pela inovação ao nível de desenvolvimento de processos associados à avaliação das aprendizagens” (Fialho, 2007, p. 52), verificou que, apesar da existência de um protocolo de avaliação inicial, o

modo como os professores observam e interpretam os desempenhos dos alunos, com base nos critérios de avaliação, previamente estabelecidos, pode diferir de professor para professor. Contudo, todos os professores observados utilizaram a avaliação inicial com a intenção de desenvolver um currículo diferenciado, tomando por referência as necessidades formativas dos alunos, de realizar uma conferência curricular e de estabelecer uma estratégia coletiva comum em relação ao desenvolvimento da Educação Física na escola (esta intenção não foi plenamente concretizada). Uma conclusão fundamental ressalta, no entanto, do seu estudo: apesar das intenções formativas, da utilização da avaliação inicial e da divulgação aos alunos dos seus resultados, os alunos do 11.º ano, “não conseguiram apontar as suas principais dificuldades nas matérias observadas nem as áreas onde apresentavam mais fragilidades” (Fialho, 2007, p. 121). Apesar dos propósitos de orientação do ensino, evidenciados nos resultados do estudo, o envolvimento dos alunos, fator chave da avaliação considerada formativa (ARG, 2002), não foi, neste caso, observado.

Butler e Hodge (2001), no estudo que levaram a cabo sobre a avaliação interpares em Educação Física, constataram as vantagens da sua utilização na melhoria da aprendizagem. Estes autores reportaram que os alunos indicaram que a avaliação interpares promove o *feedback* e melhora a confiança. Os mesmos resultados tinham já sido já verificados por Richard et al. (1999) no que respeita ao impacto da avaliação interpares na aprendizagem dos jogos desportivos coletivos, através da descrição das perceções dos professores sobre a avaliação interpares realizada pelos seus alunos do 5.º ao 8.º ano.

Hill e Miller (1997) verificaram uma forte correlação entre a avaliação produzida pelos alunos e a avaliação dos seus professores, no âmbito da aplicação de testes de aptidão física, tendo concluído que os alunos do 5.º ano conseguem avaliar os seus pares com rigor. Fundamentando as potencialidades da “aprendizagem assistida por pares”, também Ward et al. (1998) relevaram, no âmbito da accountability, a avaliação interpares.

Chen (2005) conduziu um estudo com professores de Educação Física de 15 escolas do ensino básico. Verificou que apenas cinco professores integravam no seu ensino estratégias de avaliação formativa, como a avaliação interpares ou as escalas descritivas. Ainda no campo dos instrumentos de avaliação para recolha de dados para serem usados com propósitos formativos, coligiram-se dois estudos (Casbon & Spackman, 2005; Cassady, Clarke & Latham, 2004) que estudaram a utilização do vídeo como instrumento de avaliação. Também o trabalho desenvolvido por Melograno (2000) estudou a questão dos instrumentos e metodologias, numa perspetiva da avaliação formativa. Desenhou um sistema de avaliação baseado na construção de um portefólio, em 8 passos: determinação dos propósitos gerais e específicos; decisão sobre o tipo de portefólio a usar; estabelecimento de um constructo para a organização do portefólio; determinação de métodos de construção, arquivo e gestão do portefólio; estabelecimento de um processo para a seleção dos itens a incluir no portefólio; estratégias a seguir para a reflexão e autoavaliação; estabelecimento de um plano de conferências; e estabelecimento de critérios de

avaliação e procedimentos. Também Desrosiers et al. (1997) haviam já estudado as práticas de avaliação dos professores de Educação Física por via dos instrumentos usados, afirmando que a avaliação autêntica valoriza tanto o processo de aprendizagem como os resultados e providencia a oportunidade de partilhar responsabilidades no processo de avaliação.

No que respeita à questão da referencialização e validade dos juízos de valor dos professores sobre o desempenho dos seus alunos, os estudos levados a cabo por Redelius e Hay (2011), Annerstedt e Larsson (2010) e Hay e McDonald (2009), mostraram que, independentemente do facto de existirem critérios explícitos e formalizados nos documentos curriculares, os professores utilizam outros critérios baseados no esforço, na habilidade atlética, no estatuto socioeconómico e no género para avaliar os seus alunos. Redelius e Hay (2011) analisaram também, no contexto escolar sueco, as percepções dos alunos sobre os propósitos, práticas e consequências da avaliação, salientando as discrepâncias entre o discurso oficial e as práticas de avaliação.

Apesar de não enquadrado inteiramente no âmbito da avaliação formativa em Educação Física, Comédias (2012) desenvolveu um estudo experimental, com dois grupos experimentais e um de controlo (com 151 professores), tendo verificado que os professores que registaram classificações mais consistentes conheciam e assumiram os níveis (Introdução, Elementar e Avançado) do programa de Educação Física, como referência para avaliar, e partiram da observação holística do jogo, para a observação individual. Das conclusões do estudo poder-se-ão retirar algumas ilações importantes no quadro da avaliação formativa, mais especificamente no âmbito da orientação do ensino. Também se pôde inferir que os jogos desportivos coletivos providenciam oportunidades de avaliação em contexto, por serem tarefas autênticas.

Na investigação-ação levada a cabo por Lorente e Kirk (2013) com 40 alunos do ensino superior de Educação Física, foi verificado que o uso de estratégias participativas na avaliação permitiu o ajustamento e a negociação dos métodos de avaliação com cada grupo de alunos, providenciando um maior nível de empenhamento e motivação e o reconhecimento por parte dos alunos de uma maior responsabilização pela sua aprendizagem e sucesso.

Mais recentemente, Araújo (2015) teve a oportunidade de investigar as intenções e práticas de avaliação formativa dos professores de Educação Física e os seus efeitos na melhoria da aprendizagem, observados por via da capacidade dos alunos se autoavaliarem, percecionarem as suas aprendizagens e os ‘novos passos na aprendizagem’.

Foram realizadas entrevistas a 32 professores, observadas 36 aulas e foram entrevistados 134 alunos, do 2.º e do 3.º ciclo do ensino básico.

Do estudo, emergiram várias conclusões das quais se destacam as seguintes:

- As formas como os alunos se autoavaliam, percecionam o feedback e a sua aprendizagem e referenciam os seus progressos não são independentes das práticas de avaliação formativa dos seus professores.

- Existe uma diferença de género na perceção dos alunos do feedback, das aprendizagens conseguidas e no estabelecimento de referenciais criteriosais.
- O sucesso ou insucesso registado na disciplina tem relação com a forma como os alunos se autoavaliam e percebem as suas aprendizagens.

No mesmo estudo (Araújo, 2015) também foram analisadas as inconsistências entre os discursos dos professores de Educação Física e suas práticas, no âmbito da avaliação formativa. Dessas inconsistências salientam-se as seguintes:

- Tal como foi observado por outros investigadores, em outras áreas disciplinares, verifica-se a existência de professores de Educação Física com um discurso com características formativas, não tendo as suas práticas, no entanto, características consentâneas com esses discursos. O inverso não foi, contudo, observado. Quando os professores se caracterizam por ter práticas mais consistentes no âmbito da avaliação formativa os seus discursos são, também eles, mais formativos.
- Apesar dos professores dizerem que fazem avaliação para orientar o ensino e para diferenciar curricular e pedagogicamente (avaliação inicial), na prática não se registaram indicadores dessa diferenciação curricular, mesmo nos professores que organizam os grupos por nível de desempenho (introdução, elementar e avançado).
- Os professores apesar de não falarem, de uma forma deliberada e direta, da autoavaliação e terem uma conceção de autoavaliação que parecem aliar às aulas realizadas nos finais dos períodos, onde realizam um balanço sobre o trabalho desenvolvido, utilizam nas suas aulas o questionamento direto, o exemplo/modelo e o *feedback* para consciencializar os alunos dos seus erros. Estas são estratégias que podem ser usadas pelos professores para potenciar e ‘treinar’ a autoavaliação e a autorregulação, autonomizando os alunos em relação à gestão da sua aprendizagem. Essas práticas parecem, por isso, estar mais sustentadas na forma reflexiva como o professor está no ensino, focando-o na aprendizagem consciente dos seus alunos, do que propriamente na ação deliberada de potenciar a autoavaliação ou a autorregulação.

CONCLUSÃO

Nas últimas décadas do século XX, a avaliação das aprendizagens começou a ser gradualmente reconhecida e a assumir novos papéis. A democratização dos sistemas educativos e a evolução das teorias de aprendizagem e do currículo concorreram para que o conceito de avaliação evoluísse, fosse teorizado, reconceptualizado e integrado no processo de ensino-aprendizagem.

Dada a nova missão da escola, de assegurar a formação universal de todas as crianças e jovens, a avaliação tem vindo a assumir um novo papel. Ao focar a sua atenção na aprendizagem, assume como propósito providenciar o suporte e orientação para o ensino e regular os processos de

aprendizagem, de forma a promover o sucesso de todos. Ao centrar-se no desenvolvimento da aprendizagem obriga, inclusivamente, a repensar a forma de ensinar e os papéis que professores e alunos assumem no suporte deste processo.

Apesar de algumas facetas dessa evolução já terem ocorrido outras têm vindo gradualmente a ser equacionadas: a assunção de que todos os alunos podem e devem aprender; a necessidade de usar a avaliação, seja formativa ou sumativa, para produzir melhorias na aprendizagem; a necessidade de reconceptualizar o que é qualidade na aprendizagem em Educação Física; e a necessidade de integrar a avaliação no processo de ensino e aprendizagem.

A investigação em Educação Física sobre a avaliação com o propósito de melhorar a aprendizagem (avaliação formativa) tem sido ancorada numa determinada conceção de avaliação, do ensino e da aprendizagem. Nos últimos 25 anos, os instrumentos de recolha de informação, os métodos e as conceções de professores e alunos sobre o conceito e critérios de avaliação têm sido os objetos de investigação privilegiados. No entanto, se assumirmos que a avaliação formativa se materializa nos efeitos que proporciona na melhoria da aprendizagem, o foco da investigação nesta área não pode negligenciar as práticas, a interação dos agentes e o contexto onde essa melhoria tem lugar.

É consensual, hoje, o papel essencial que a avaliação pode assumir na melhoria da aprendizagem. Estranha-se, por isso, que, apesar dessa constatação, não se tenha verificado um maior investimento em estudos, com validade ecológica, no âmbito da avaliação PARA as aprendizagens em Educação Física e um maior esforço na transferência desse conhecimento para o dia a dia das escolas. Foi aliás esta escassez que motivou Ward e Lee (2005), Hay e Penney (2009) e López-Pastor et al. (2012) a desafiar a comunidade internacional a investir nesta área de conhecimento.

Cabe agora a todos nós, professores e investigadores, responder a esse desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Annerstedt, C., & Larsson, S. (2010). I have my own picture of what the demands are...': Grading in Swedish PEH – problems of validity, comparability and fairness. *European Physical Education Review*, 16(2), pp. 97-115.
- Araújo (2015). A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da universidade de Lisboa.
- Araújo, F. (2002). *Avaliação das aprendizagens – o que pensam alunos e professores*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Assessment Reform Group [ARG] (2002a). *Assessment for Learning: 10 principles*. Cambridge: University of Cambridge Faculty of Education. Retirado de <http://www.aaia.org.uk/afl/assessment-reform-group/>
- Bom, L., Pedreira, M., Mira, J., Carvalho, L., Cruz, S., Jacinto, J., Rocha, L., & Carreiro da Costa, F. (1990). A elaboração do Projecto de programas de Educação Física. *Revista Horizonte* 6(35), 1-9.
- Butler, S., & Hodge, S. (2001). Enhancing Student Trust Through Peer Assessment in Physical Education. *Physical Educator*, 58 (1), 30-41
- Carreiro da Costa, F. (1995). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física: estudo das condições e factores de ensino-aprendizagem associados ao êxito numa unidade de ensino*. Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Carvalho, L. (1994). Avaliação das Aprendizagens em Educação Física. *Boletim Sociedade Portuguesa Educação Física*, 10/11, 135-151.
- Casbon, C., & Spackman, L. (2005). *Assessment for learning in physical education*. Leeds: BAALPE.

- Cassady, H., Clarke, G., & Latham, A. (2004). Experiencing evaluation: a case study of girls' dance. *Physical education and Sport Pedagogy*, 9(1), 23-36.
- Chen, W. (2005). Examination of curricula, teaching practices and assessment through National Standards. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 10 (2), 159-180.
- Chróinin, D., & Cosgrave, C. (2013). Implementing formative assessment in primary physical education: teacher perspectives and experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 18(2), 219-233.
- Clark, C., & Petterson, P. (1986). Teachers' Thought processes. In M.C.Witrock (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*. (pp. 255-296). New York: McMillan.
- Comédias, J. (2012). *A avaliação autêntica em Educação Física – O problema dos Jogos Desportivos Coletivos* – Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Desrosiers, P., Genet-Volet, Y., & Godbout, P. (1997) Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*. 16 (2). 211–228.
- Dias, L. (1999). *Concepções e Práticas dos professores de Educação Física acerca da avaliação formativa*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Católica Portuguesa.
- Dias, L., & Rosado, A. (2000) Avaliação formativa em Educação Física. Concepções e práticas dos professores de Educação Física acerca da avaliação formativa. 8.º congresso de Educação Física e Ciências do Desporto dos países de Língua Portuguesa 13 a 17 de DEZ livro de resumos.
- Diniz, J. (1997), *Estudo Integrado das condições de aprendizagem e da intensidade das actividades em Educação Física*. Tese de Doutoramento. Cruz Quebrada: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Duarte, R. (1994), Alguns aspetos das concepções e práticas avaliativas dos professores de uma escola do 2.º ciclo do ensino básico. *Boletim Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 10/11, 79-109.
- Fialho, N. (2007). *Avaliação das aprendizagens em Educação Física – Um estudo sobre o processo de avaliação inicial*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Fialho, N. & Fernandes, D. (2011). Práticas de professores de Educação Física no contexto de avaliação inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa. *Meta: Avaliação*. 3(8). 168-191.
- Fraga, A. (1994), *A Perceção dos Alunos relativamente ao Processo de Aprendizagem em Educação Física: estudo comparativo realizado em escolas secundárias do litoral e do interior*, Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Gonçalves, C. (1998), *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*, Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Griffin, L., Brooker, R., & Patton, K. (2005) Working towards legitimacy: two decades of teaching games for understanding. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 10(3), 213-223.
- HA, A. (2000). Systematic Observation on Teacher Feedback among Physical Education Teachers: a self-evaluation approach. In F. Carreiro da Costa, J. Diniz, L. Carvalho & M. Onofre (Eds.) *Research on Teaching and Research on Teacher Education*. (pp.87-94). Cruz Quebrada: Edições FMH.
- Hay, P. (2006). Assessment for Learning in Physical Education In D. Kirk, D. McDonald & M. O'Sullivan (eds.) *International Handbook of Research in Physical Education*. (pp. 312-325). London: SAGE.
- Hay, P., & MacDonald, D. (2009a). Evidence for the social construction of ability in physical education, *Sport, Education and Society*, 15(1), 1-18.
- Hay, P., & Penney, D. (2009b). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*. 15 (3), 389-405.
- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical education: a sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Hill, G., & Miller, T. (1997). A comparison of peer and teacher assessment of students' physical fitness performance. *Physical Educator*, 54 (1), 40-57.
- Keating, X., & Silverman, S. (2009) Determinants of teacher implementation of youth fitness tests in school-based physical education programs. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 14 (2), 209-225.
- Koekoek, J., Knoppers, A. & Stegeman, H. (2009). How do children think they learn skills in Physical Education? *Journal of teaching in Physical education*, 28, 310-332.
- Lopez-Pastor, V., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2012). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport Education and Society*, 18(1), 57-76.
- Lorente, E., & Kirk, D. (2013). Alternative democratic assessment in PETE: an action-research study exploring risks, challenges and solutions. *Sport, Education and Society*, 18(1), 77-96.
- Macdonald, D., & Brooker, R. (1997). Assessment issues in a performance-based subject: a case study of physical education. *Studies in Educational Evaluation*. 23(1). 83-102.

- Marques da Costa, A. (1991). *Estudo qualitativo do "feedback" pedagógico: análise da coerência entre a informação do professor e o relato posterior do aluno*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Matanin, M., & Tannehill, D. (1994). Assessing and Grading in Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(4), 395-405.
- McCullik, B., Metzler, M., Cicek, S., Jackson, J. & Vickers, B. (2008). Kids Say the darndest things: PETE program assessment through the eyes of Students. *Journal of Teaching in Physical Education* 27, 4-20.
- Melograno, V. (2000). Designing a portfolio System for K-12 physical Education: a step-by-step process, *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 4(2), 97-115.
- Nicaise, V., Cogérino, G., Bois, J., & Amorose, A. (2006). Student's perceptions of teacher feedback and physical competence in Physical Education classes: gender effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 25, 36-57.
- Noonan, B., & Duncan, R. (2005). Peer and Self- Assessment in High Schools in Practical Assessment, Research & Evaluation. 10(17), 1-8.
- Penney, D., Brooker, R., Hay, P., & Gillespie, L. (2009) Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education. *Sport, Education and Society*. 14(4), 421-442.
- Piéron, M., & Carreiro da Costa, F. (1996). Seeking expert teachers in Physical Education and Sport. *European Journal of Physical Education*, 1(1), 5 -18.
- Quina, J., Carreiro da Costa, F., & Diniz, J. (1995). Análise da Informação evocada pelos alunos em aulas de Educação Física – Um estudo sobre o feedback pedagógico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 12, 9-29.
- Redelius K., & Hay P. J. (2011): Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education. *Physical Education & Sport Pedagogy*, 17(2), 211-225.
- Richard, J., Godbout, P., Tousignant, M., & Grehaigne, J. (1999) The try-out of a team sport performance assessment procedure in elementary and junior high school physical education classes. *Journal of Teaching in Physical Education*, 18(3), 336–356.
- Rocha, C. (2003). *A avaliação das aprendizagens no 1.º ciclo do ensino básico: das crenças aos instrumentos*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Rosado, A., & Dias, L. (2002). Caracterização do pensamento dos professores de Educação Física relativamente à avaliação das aprendizagens *Ludens* 17(1), 19-27.
- Siedentop, D., & Tannehill, D. (2000). *Developing teaching skills in Physical Education*. (4th ed). Mountain View, California: Mayfield.
- Siedentop, D. (1994). *Sport Education: Quality P.E. through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Ward, P., & Lee, M. (2005). Peer Assisted Learning in Physical Education: A Review of Theory and Research. *Journal of Teaching in Physical Education* 24(3), 205-225.
- Ward, P., Smith, S., Makasci, K., & Crouch, D. (1998). Differential Effects of Peer-Mediated Accountability on Task Accomplishment in Elementary Physical Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17(4), 442-452.