

A AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NA MÉDIA DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

Isabel Bayo¹, José Diniz²

¹ Agrupamento de Escolas Pioneiros da Aviação Portuguesa – Escola Secundária da Amadora

² Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa

Resumo

Com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, a Educação Física (EF), passou a ser contabilizada no cálculo da média para o ingresso no Ensino Superior, no entanto com o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho surge um retrocesso ao determinar, que a classificação na disciplina de EF continuaria a ser considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, deixando, no entanto, de contribuir para o apuramento da média final exceto, quando o aluno pretendesse prosseguir estudos nessa área. Com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho eliminou-se, o regime excecional relativo à disciplina de EF, passando esta a ser considerada, a par das demais disciplinas, para o apuramento da classificação final de todos os cursos do ensino secundário, devolvendo assim, o seu estatuto no ensino secundário. Pretendemos, com o presente estudo verificar a influência da classificação final obtida na disciplina de EF (CFDEF) na média de curso dos alunos candidatos ao ensino superior. Estudámos a média de curso de 258 alunos de uma escola secundária do Distrito de Lisboa, 153 raparigas e 105 rapazes candidatos ao ensino superior no ano letivo 2010/11, quer incluindo a totalidade das disciplinas, quer excluindo a CFDEF. Verificámos que a CFDEF não determina uma influência maioritariamente negativa na média de curso dos alunos candidatos ao ensino superior, antes pelo contrário, na maioria das vezes, tem um efeito positivo (68,2%), determinando a subida da média.

0/0/0/
47

Palavras-Chave: Educação, Educação Física, Currículo, Avaliação.

Abstract

It was not until the Decreto-lei n.º 74/2004, de 26 de março was published that the final grade in Physical Education, PE, was taken into account when considering the average grade required to apply to a Higher Education or University course. However, a few years later, the Decreto-Lei n.º139/2012 de 5 de julho, stated that the final grade in PE would only be considered in terms of conclusion of secondary school education or if the students were to apply to a course in this field of study. Recently the Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho restored the "status" of PE, bringing back the need to consider

the grade in this subject along all those of the other subjects to calculate the final average point grade for all secondary school courses. This study intends to determine the influence of PE mark in the average score of students applying to higher education. The average marks of 258 students of a secondary school in the District of Lisbon, 153 girls and 105 boys applicants to higher education were studied in the academic year 2010/11, either including all disciplines, whether excluding PE mark. In most cases the PE mark does contribute to a higher application grade for all the students that intend to go to college (68,2%).

Key words: Education, Physical Education, Curriculum, Assessment.

Introdução

Até ao ano letivo de 2006/07, para o 12.º ano, a classificação obtida na disciplina de Educação Física (EF) não era considerada no cálculo da classificação final do ensino secundário para efeitos de acesso ao ensino superior, apenas como medida transitória, dado que o sistema educativo não garantia a todos os alunos do ensino secundário a frequência desta disciplina.

A partir do ano letivo de 2007/08, para todos os alunos do ensino secundário, com o Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março, e posteriormente, o Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro, a classificação da EF, à semelhança das demais disciplinas, passaria a ser considerada no cálculo da classificação final do ensino secundário, bem como para efeitos de acesso ao ensino superior (DGES, 2015).

Todavia, passados apenas cinco anos letivos, o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, na Secção III, Artigo 28.º, no ponto 4, veio a estabelecer que: *exceto quando o aluno pretenda prosseguir estudos nesta área, a classificação na disciplina de EF é considerada para efeitos de conclusão do nível secundário de educação, mas não entra no apuramento da média final.*

Assim, a classificação final dos cursos científico-humanísticos, para os alunos que concluíram o ensino secundário, a partir do ano letivo de 2014/15, é a média aritmética simples, arredonda-da às unidades da classificação final obtida em todas as disciplinas do plano de estudos do respetivo curso, com exceção da disciplina de Educação Moral e Religiosa e, para os alunos que concluíram, a partir do ano letivo de 2014/15, da disciplina de EF.

Com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho eliminou-se, mais uma vez, o regime excepcional relativo à disciplina de EF, passando esta a ser considerada, a par das demais disciplinas, para o apuramento da classificação final de todos os cursos do ensino secundário.

De notar que, quando se fala da classificação final do ensino secundário, para efeitos de acesso ao ensino superior, considera-se que a classificação final dos atuais cursos de nível secundário, regulamentados pelo Decreto-Lei n.º 139/2012, 5 de julho, nomeadamente nos cursos científico-humanísticos, é calculada até às décimas, sem arredondamento, convertida para a es-

cala de 0 a 200 e, quando aplicável, para os alunos que terminam o ensino secundário, a partir do ano letivo de 2014/15, tal classificação só incluirá a CFDEF, se aqueles pretenderem prosseguir estudos nessa área. A partir de do ano letivo 2018/2019, volta a incluir a CFDEF.

Na maioria dos países europeus, o envolvimento, o progresso e o desenvolvimento dos alunos na disciplina de EF são aspetos monitorizados e avaliados ao longo do ano letivo. Embora, os métodos de avaliação possam variar conforme os países e o nível de ensino. A EF é obrigatória em todos os países em estudo, tanto no ensino primário como no ensino secundário inferior. Na maioria deles, o progresso dos alunos a EF é avaliado de forma idêntica a qualquer outra disciplina, e poucos são os países em que os alunos frequentam aulas de EF sem estarem sujeitos a uma avaliação formal. Esta última situação verifica-se na Irlanda, em ambos os níveis de ensino, e também em Malta e na Noruega mas apenas no ensino primário. Embora a avaliação na disciplina de EF não seja obrigatória na Irlanda, espera-se que os professores do nível secundário inferior incluam práticas de avaliação nas suas aulas, e que os estabelecimentos de ensino informem os pais quanto ao progresso e participação dos seus educandos nas aulas de EF. A maioria dos países europeus emite recomendações claras sobre os métodos de avaliação para a disciplina de EF. Contudo, na Bélgica e na Islândia, as instituições educativas têm liberdade para aplicar os seus próprios métodos de avaliação.

Embora metade dos países recorra tanto ao método formativo como ao sumativo na avaliação dos resultados de EF, em ambos os níveis de ensino em questão, o segundo método parece ser um pouco mais utilizado. Países como a Bulgária, a Alemanha, a França, a Áustria e a Croácia aplicam o método sumativo como a única forma de avaliação nos níveis primário e secundário inferior, ao passo que a Dinamarca e o Reino Unido (Irlanda do Norte) praticam exclusivamente a avaliação formativa em ambos os níveis. Vários países como a Croácia, Letónia, Hungria, Polónia, Portugal e Eslováquia, usam a avaliação sumativa no ensino primário, porém, nos primeiros anos de escolaridade não são atribuídas notas e a avaliação formativa, mais frequente neste nível de ensino e menos utilizada no ensino secundário inferior, é o método geralmente aplicado, posteriormente conjugado com a avaliação sumativa. (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2013: 31-32).

As classificações, num contexto competitivo, como é o atual, convertem-se nas autênticas estrelas polares de todo o processo de ensino (Zabalza, 2003).

Zabalza, (2003) refere que a classificação é uma expressão simbólica (eg. gráficos, números, letras), estimativa (juízo de valor explicitado) ou descritiva (informação sobre a situação) do resultado da avaliação.

Assim, apesar de se ter eliminado, o regime excecional relativo à disciplina de EF com o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, procurámos verificar em que medida a classificação obtida em EF [classificação interna final em EF, no ensino secundário (CIF), que é equivalente classificação final da disciplina (CFD) de EF] influenciaria a média de curso dos alunos candidatos ao ensino superior, no ano letivo 2010/11.

DESENVOLVIMENTO

Educação com Educação Física

A Educação, no século XXI, impõe à escola que se constitua como pilar essencial ao longo de toda a vida, onde se possam adquirir as competências básicas para a socialização permanente, isto é, para a consolidação de culturas resistentes à exclusão, assentes em atitudes proativas e capazes de reinventar a cada etapa novos e mobilizadores papéis sociais (Carneiro, 2006) e, neste âmbito, a EF assume um papel fundamental.

A EF é uma componente inalienável da Educação (Johns & Tinning, 2006), no seu sentido mais lato, constituindo uma excelente oportunidade para que todos os alunos, no período escolar em que decorre o seu processo de aprendizagem para a cidadania, adquiram, logo a partir do 1.º CEB, hábitos de vida ativos e saudáveis (Bayo & Diniz, 2012; Bayo, 2014; Trost & Loprinzi, 2008; Trudeau & Shephard, 2005; Stratton, 1995; Sallis & McKenzie, 1991).

A atividade física, sob as mais diversas formas, tem sido, ao longo dos tempos, um fator relevante em todas as culturas. Na sua vertente formal e institucional de EF tem, por isso, sido considerada, uma importante componente do processo educativo (Hardman, 2000).

A EF é o meio mais eficaz para proporcionar às crianças e aos jovens habilidades, capacidades, atitudes, valores, conhecimentos e compreensão para sua participação na sociedade ao longo da vida (UNESCO, 2013), onde a tolerância, o *fair-play* e o respeito assumem um papel fundamental.

Vários fatores contribuíram para a sedentarização das crianças e jovens: a redução dos esforços físicos na deslocação para a escola e a proliferação dos passatempos passivos, tais como: a televisão, os jogos eletrónicos e os jogos de computador. O volume de atividades físicas globais de uma criança ou de um adolescente deriva da soma das atividades que estes desenvolvem na sua vida corrente, das práticas desportivas escolares e, enfim, numa porção bastante aleatória proveniente de práticas desportivas paraescolares ou extraescolares (Piéron, 1998; Bayo & Diniz, 2012).

Em 2009, são apresentadas as *Orientações da União Europeia para a Atividade Física – Políticas recomendadas para a promoção da saúde e do bem-estar*, destacando-se o papel essencial da escola através da EF.

Esta preocupação, foi assumida, em 2004, pela Organização Mundial de Saúde (OMS), refletindo-se na proposta mundial sobre a *alimentação equilibrada, a atividade física e a saúde* (OMS, 2004), sendo salientadas a promoção de estilos de vida saudáveis, e, em 2010, são reforçadas as *recomendações globais para a atividade física e saúde* (OMS, 2010), concluindo-se que, para se conseguir obter benefícios de saúde física e mental, as crianças e jovens com idades compreendidas entre cinco e dezassete anos devem realizar, pelo menos, sessenta minutos diários de atividade física de intensidade moderada a vigorosa.

A OMS (1946) definiu Saúde como: “*Health is a state of complete physical, mental and social well-being and not merely the absence of disease or infirmity.*”

Por outro lado, pesquisas recentes apontam para uma ligação entre os jovens fisicamente ativos e o sucesso acadêmico (IOM, 2013; Hollar et al, 2010; Hillman et al 2009; Burton & Vanheest, 2007; Shephard & Trudeau, 2005).

A atividade física estruturada nas escolas, através da EF, pode ter uma influência positiva na concentração, no comportamento, na aprendizagem, no sucesso acadêmico e na saúde dos alunos (Martins, Marques, Diniz & Carreiro da Costa, 2010; Castelli, Hillman, Buck & Erwin, 2007; Dollman, Boshoff & Dodd 2006).

A investigação tem considerado que a escola, através da EF, é o local ideal para a realização da atividade física regular visando, entre outros objetivos, a melhoria das capacidades físicas das crianças e jovens (Diniz, 1998; McGinnis, Kanner & Degraw 1991; Morris, 1991; Nelson, 1991; Kopperud, 1986; Jewett & Bain, 1985); e a promoção de estilos de vida ativos (Carreiro da Costa, 2005; Stratton, 1995; Sallis & McKenzie, 1991).

Aspectos tão importantes como a nutrição, a atividade física, o tabagismo, o alcoolismo, a exclusão social, o isolamento e o *stress* laboral, estão na base de determinados estilos de vida, sendo certo que, não havendo preocupações quanto à sua prevenção, tais estilos poderão converter-se em fatores de risco.

Um dos mais importantes objetivos educacionais da EF é o de contribuir para o estabelecimento de hábitos de prática de atividade física, para que os mesmos se mantenham para além do período de permanência dos alunos na escola (Haywood, 1991; Sallis & Mckenzie, 1991). Esta realidade assume uma relevância acrescida se tivermos em conta que a maior parte dos abandonos da prática da atividade física ocorre no final da adolescência, coincidindo com a saída da escola (Dishman & Dunn, 1988).

Para muitas crianças e jovens, especialmente quando oriundos de camadas menos favorecidas, a EF oferece as únicas sessões regulares de atividade física (afPE, 2008). Isso enfatiza ainda mais a necessidade das crianças e jovens terem uma EF de qualidade, à qual, na verdade, têm direito nos currículos escolares.

Every human being has a fundamental right of access to physical education and sport, which are essential for the full development of his personality. The freedom to develop physical, intellectual and moral powers through physical education and sport must be guaranteed both within the educational system and in other aspects of social life. (UNESCO, 1978)

A EF de qualidade (EFQ), em Portugal, deverá implicar, por outro lado, a formação inicial e contínua dos profissionais de EF e o suporte aos Programas Nacionais de EF (PNEF) dos Ensinos Básico e Secundário.

Para uma EFQ são fundamentais as metas de aprendizagem (UNESCO, 2015). Em Portugal, em 2011, foram aprovadas, para a EF, as *Metas de aprendizagem para o ensino secundário* (MA),

não chegando a ser homologadas. Com as MA pretendia-se reforçar o processo curricular e de avaliação desenvolvidos na própria escola, apoiar o professor nas deliberações pedagógicas e o aluno na sua autoavaliação e empenho no aperfeiçoamento pessoal. Seriam indicadores fundamentais, para que se pudesse monitorizar o sistema de EF escolar a nível local, regional e nacional onde estariam necessariamente incluídos Programas, Projetos Curriculares de Escola e Políticas Educativas (Rocha; Comédias; Mira; & Guimarães; 2011: 3).

As Normas de Referência para a definição de sucesso em EF, foram introduzidas nos PNEF, na Revisão Curricular de 2001¹ (Jacinto; Carvalho; Comédias; & Mira; 2001). No sentido da promoção de uma escolaridade obrigatória de sucesso, a homologação do Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017, surge como um documento de referência, (estruturado em princípios, visão, valores e áreas de competências²) para a organização de todo o sistema educativo e para o trabalho das escolas, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular onde o “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” assume um papel fundamental.

As “Aprendizagens Essenciais” (AE) referentes ao ensino secundário, homologadas pelo Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto, que *correspondem a um conjunto comum de conhecimentos a adquirir, identificados como os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados conceptualmente, relevantes e significativos, bem como de capacidades e atitudes a desenvolver obrigatoriamente por todos os alunos em cada área disciplinar ou disciplina, tendo, em regra, por referência o ano de escolaridade ou de formação. Os documentos designados por Aprendizagens Essenciais apresentam, ainda, o racional específico de cada disciplina, bem como as ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos, visando o desenvolvimento das áreas de competências nele inscritas.*

As Aprendizagens Essenciais de Educação Física (AEEF) estruturadas do 1.º ano ao 12.º ano de escolaridade, são um conjunto de documentos curriculares que têm como objetivo o desenvolvimento das competências inscritas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho).

A publicação Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, tendo em vista a promoção do sucesso educativo.

Como pontos fortes, podemos identificar, em Portugal, que a EF está presente no currículo dos alunos desde o primeiro ano do 1.º CEB até ao 12.º ano de escolaridade, assumindo um

¹ Em 1989, foram instituídos, pelo Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto, com a Reforma Curricular de Roberto Carneiro, os PNEF, instrumentos determinantes no desenvolvimento e qualificação do processo de ensino e aprendizagem da disciplina de EF.

² As competências são combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória (Martins; GO; Gomes, C.; Brocardo et al, 2017: 19)

importante papel na inclusão e na proteção das crianças e jovens, onde o código de ética e guia de boas práticas para a EF assumiu um papel fundamental (EUPEA, 2003).

Como pontos a melhorar poderemos apontar a quase ausência de lecionação da EF no 1.º CEB (Bayo, 2014; Bom, Pedreira, Mira, Carvalho, Cruz, Jacinto, Rocha & Carreiro da Costa, 1990; Branco, 1994; Monteiro, 1996; Rocha, 1998); a falta de materiais, instalações e recursos existentes em algumas escolas (Bayo, 2014; Rocha, 1998) ou a necessidade de uma formação inicial com um maior investimento na área da EF, ou mesmo de formação contínua em áreas específicas onde os professores sentem mais dificuldades (Bayo, 2014).

A UNESCO, (2015) reconhece que através da EF se promove a cooperação e a competição saudável entre os alunos, ao mesmo tempo que recomenda um currículo que reconheça as diferenças que existem entre os alunos, oferecendo atividades diversas, desafiadoras e relevantes para todos, para a escola e para a comunidade em geral. Um currículo que promova os conhecimentos, as habilidades e a compreensão exigidos para se manter um estilo de vida saudável e ativo ao longo de toda a vida. Um currículo que promova o desenvolvimento de vários domínios da aprendizagem (físico, estilo de vida, afetivo, social e cognitivo), e que apresente oportunidades para os alunos desenvolverem habilidades essenciais, tais como liderança, comunicação e trabalho em equipa. Um currículo que enfatize o papel da EF na promoção dos valores essenciais associados à EF e ao Desporto, nomeadamente o respeito, a tolerância e o *fair-play*, e que promova os ideais da cidadania mundial, ligados à agenda de desenvolvimento pós- 2015 das Nações Unidas.

0/0/0/
53

A Avaliação Educativa

A Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto, veio estabelecer, entre outros objetivos, o regime da escolaridade obrigatória para as crianças e jovens que se encontram em idade escolar, e, no Artigo 2.º (Âmbito da escolaridade obrigatória), refere no seu ponto 1 – que: “*Para efeitos do previsto no n.º 1 do artigo anterior, consideram-se em idade escolar as crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos*”.

Quando se avalia realiza-se, quer uma medição (recolha de informação) quer uma valoração (comparação) (Zabalza, 2003). Na EF, tal como nas outras disciplinas, pretende-se promover a aprendizagem e ensinar os alunos a aprender a aprender (Carreiro da Costa, 1996), onde a ação de ensinar pressupõe “fazer aprender alguma coisa” (a que chamamos currículo) ao aluno (Roldão, 2005) e a avaliação não é (ou não deveria ser) algo separado do processo ensino-aprendizagem (Zabalza, 2003).

O Relatório da Comissão Internacional para a Educação no Século XXI, elaborado a pedido da UNESCO (1996) propõe quatro pilares das aprendizagens sobre os quais se sustentaria a educação prospetiva no século XXI, sendo eles: aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a fazer e aprender a viver juntos.

A este propósito Carneiro (2002) refere que “aprender a ser” surge como prioridade intemporal, presente nas arquiteturas filosóficas da educação, “aprender a conhecer” apela à necessida-

de premente de uma resposta adequada ao progresso científico e ao avanço tecnológico, “aprender a fazer” estabelece o elo entre saberes e aptidões, conhecimentos e competências, enfrentando também a natureza mutante do trabalho. Finalmente, “aprender a viver Juntos” enfatiza os valores nucleares da cidadania e da construção identitária que constituem fundamentos da coesão e em cuja ausência nem as comunidades são viáveis, nem o desenvolvimento se realiza.

Quando se fala de avaliação, não nos referimos a um facto pontual ou a um ato singular, mas a um conjunto de passos que se condicionam mutuamente e se ordenam sequencialmente (processo) e atuam integradamente (sistema), não devendo, no sistema de ensino, a mesma estar separada do processo ensino-aprendizagem (Zabalza, 2003). Segundo este autor, toda a avaliação tem um propósito, técnica, questões, aplicação, resposta ou conduta dos alunos, correção, classificação e consequências. Para o autor a avaliação deve ser considerada como um importante recurso de desenvolvimento qualitativo e melhoria do ensino e, na verdade, reduzir a avaliação a uma só área (o rendimento), a uma só técnica (os exames), a uma só situação (a controlada), e a uma só modalidade (a sumativa) representa um empobrecimento no seu próprio método e uma perda de sentido no âmbito do discurso didático. E, continuando no pensamento de Zabalza, as técnicas de avaliação, quantitativas e qualitativas, devem complementar-se a fim de nos permitir captar, em toda a sua globalidade e riqueza de contornos, o que sucede no ensino. Sendo que, a informação obtida e o seu tratamento deverão apoiar-se, não obstante a complexidade do ensino, enquanto sucesso dinâmico e multidimensional, em recursos técnicos e metodológicos o mais apurado possível

O Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março, fez um apelo ingente ao combate a todas as causas de insucesso e de abandono escolares, defendendo, em simultâneo, o aumento da qualidade das aprendizagens como vetores indispensáveis quer à melhoria dos níveis de desempenho e qualificação dos alunos, quer ao favorecimento dos conhecimentos e atitudes que hão-de prevalecer ao longo da vida.

Este Decreto-Lei não previu, com efeito, nenhum regime de exceção para a avaliação da área curricular de EF. O aspeto inovador mais relevante daquele diploma consistiu, tão-somente, em definir que a EF, a par das demais disciplinas, passaria a ser contabilizada no cálculo da média para o ingresso no ensino superior.

Assim, a avaliação formativa é um ponto de partida: o processo de intervenção começa precisamente a partir da avaliação, pois dos resultados nela obtidos sabemos o que fazer a seguir (Zabalza, 2003). O autor refere ainda que a avaliação sumativa pressupõe um ponto de chegada, pois é o momento final de um processo, em que, uma vez controlado, o nível de rendimento alcançado é valorado e é atribuída uma classificação.

De qualquer avaliação é possível extrair consequências didáticas, não só do ponto de vista sumativo ou classificador, pois especificam-nos o nível global alcançado e permitem-nos dar como acabada uma tarefa, episódio ou período de instrução; como formativo ou diagnóstico pois dão lugar à realização de análises mais pormenorizadas desses resultados, a fim de ser possível a dis-

criminação entre um tipo de resultados e outros, de aprendizagens conseguidas e de outras que precisam de reforço posterior.

Torna-se necessário, por consequência, analisar bem as causas de insucesso numa disciplina, pois pode depender de fatores intrínsecos (capacidades, motivações, método e esforço) ou de fatores extrínsecos (nível de dificuldade da tarefa, competência do professor, ambiente da turma ou sorte). As baixas classificações podem surgir como aviso para se mudar de estratégia, aprendendo com os erros.

A investigação indica que os alunos menos aptos no plano motor podem aceder a níveis mais elevados de aprendizagem desde que beneficiem de oportunidades e condições educativas apropriadas (Carreiro da Costa, 1988; Carreiro da Costa & Piéron, 1990).

A motivação facilita o sucesso, isto é, se despertarmos em cada aluno o desejo de aprender e a vontade de superar as suas dificuldades podemos garantir o sucesso das aprendizagens. Educar é ajudar o aluno a descobrir e desenvolver ao máximo as suas potencialidades e os seus pontos fortes (Estanqueiro, 2010; Estanqueiro, 2013).

Os bons educadores elogiam, de forma breve e afetuosa (elogios concretos, oportunos e sinceros), uma qualidade ou um comportamento, um resultado positivo ou um esforço, promovendo a autoestima, a automotivação e a autonomia (Estanqueiro, 2013).

Os alunos só adquirem verdadeira noção da forma como estão a progredir na sua aprendizagem quando lhes é atribuída uma classificação (Araújo, 2002; Andrade & Du, 2005).

O estudo efetuado por Araújo (2015), indica-nos que, de uma forma global, os alunos têm consciência da sua aprendizagem e têm a perceção daquilo que ainda não conseguiram aprender.

Para Perrenoud (1999), mudar a avaliação significa mudar a escola, mexer na avaliação, significa:

“pôr em ação um conjunto de equilíbrios frágeis e parece representar uma vontade de desestabilizar a prática pedagógica e o funcionamento da escola” (Perrenoud, 1999: 173).

O PNEF do ensino secundário, reforça a lógica vertical que está presente na construção do currículo nacional de EF, sublinhando o seu carácter integrador na articulação existente com os outros níveis de ensino, desde o 1.º CEB até ao ensino secundário.

Esta visibilidade torna-se mais transparente se tivermos em linha de conta o conteúdo e a articulação das finalidades da EF (no ensino básico e secundário) realçada, desde logo, na relação entre as várias competências finais dos diversos ciclos. É, na verdade, de sublinhar esta coerência já que ela dá consistência formal ao percurso de aprendizagem de cada aluno ao longo de toda a sua escolaridade.

A visão reducionista da escola ao nível das classificações, para que o aluno possa concorrer a certos cursos universitários, onde as médias exigidas são muito elevadas, pode vir a deturpar a visão de uma educação global de qualidade, onde existem profissionais com competência científica e pedagógica.

0/0/0/
55

A escola constitui, para o aluno, um bom projeto educativo, exigente e rigoroso, em que as questões pedagógicas relacionadas com as metodologias de ensino e os processos de avaliação são da responsabilidade do Professor. A sua crítica precipitada ou desvalorização poderão contribuir para a desmotivação e indisciplina dos alunos, bem como para sua desresponsabilização (Estanqueiro, 2013).

MÉTODO

O presente estudo, foi realizado numa escola pública do ensino secundário, no Distrito de Lisboa, situada numa zona residencial, com um corpo docente relativamente estável.

A EF nesta escola era lecionada em dias alternados, duas vezes por semana, dois blocos de noventa minutos, durante os três anos do ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos) e o efeito da sua classificação tinha o mesmo valor das demais áreas curriculares, isto é, a classificação final da disciplina (CFD)³, era a média aritmética simples das três classificações internas anuais (CI) e entraria no “cálculo da média de curso” para acesso ao ensino superior.⁴

A recolha de dados foi devidamente autorizada, em regime de completo anonimato.

Os dados da nossa amostra abrangem os alunos candidatos ao ensino superior, na primeira fase de candidatura, no ano letivo 2010/11 de acordo com as seguintes variáveis: género; curso a que se inscreveram; CFDEF, para que se pudesse efetuar o estudo hipotético da média de curso para acesso ao ensino superior, sem a CFDEF, e finalmente a média de curso para acesso ao ensino superior, em que a CFDEF foi contabilizada.

10/10
56

AMOSTRA

Trata-se de um estudo de caso, onde foi considerada uma amostra de conveniência que envolveu 258 alunos candidatos ao ensino superior, na primeira fase de candidatura no ano letivo 2010/11, 76,3% dos inscritos no 12.º ano de escolaridade, na referida escola (338).

Da totalidade da amostra 59,3% dos alunos são do género feminino (153 alunas) e 40,7% do género masculino (105 alunos).

³ Nas disciplinas sujeitas a exame final nacional, a classificação final da disciplina (CFD) é o resultado da média ponderada, com arredondamento às unidades, da classificação obtida na avaliação interna final da disciplina (CIF) e da classificação obtida em exame final (CE), de acordo com a seguinte fórmula: $CFD = (7CIF + 3CE) / 10$.

Nas disciplinas bienais e trienais não sujeitas a exame final nacional, a CFD é a média aritmética simples das classificações internas anuais (CI): $CFD = (CI10 + CI11) / 2$ ou $CFD = (CI11 + CI12) / 2$ ou $CFD = (CI10 + CI11 + CI12) / 3$. Esta última situação é como se calcula a classificação final da disciplina de EF (CFDEF).

⁴ A classificação final de um curso do ensino secundário (Decreto-Lei. n.º 74/2004, de 26 de Março, e Decreto-Lei n.º 272/2007, de 26 de Junho) é a média aritmética simples, calculada até às décimas, sem arredondamento, da classificação final de todas as disciplinas que integram o plano de estudos, com exceção da disciplina de Educação Moral e Religiosa, e convertida para a escala de 0 a 200 (DGES/DGIDC/JNE, 2011).

Pudemos verificar que 2 alunos estavam inscritos no curso de Línguas e Literaturas (0,8%), 58 no curso de Línguas e Humanidades (22,5%), 6 no curso de Ciências Sociais e Humanas (2,4%), 146 no curso de Ciências e Tecnologias (56,6%), 28 no curso de Ciências Socioeconômicas (10,9%) e 18 no curso de Artes Visuais (7%).

ANÁLISE DOS DADOS

Após a recolha dos dados, foram os mesmos informatizados e sujeitos a processamento estatístico.

Para uma análise quantitativa dos resultados realizámos uma análise estatística descritiva, recorrendo à análise de frequências e percentagens para cada variável.

Foi apurada a média de curso do ensino secundário para acesso ao ensino superior bem como os valores mínimo, máximo e desvio padrão, considerando-se ou não a CFDEF.

Para se comparar a média de curso do ensino secundário, a nível geral, para acesso ao ensino superior, considerando-se ou não a CFDEF foi utilizado o teste T *Student* para amostras emparelhadas.

Ao compararmos as variáveis independentes “género masculino” e “género feminino”, com o cálculo da média de curso para acesso ao ensino superior considerando-se ou não a CFDEF, foi utilizado o teste T *Student de independência*.

Ao compararmos o cálculo da média dos diferentes cursos, considerando-se ou não a CFDEF, foi utilizada a análise da Variância (ANOVA), tendo-se verificado a homogeneidade de variâncias [$F(5)=6,543$; quando se considera a CFDEF e $F(5)=5,446$; quando não se considera a CFDEF].

O Qui Quadrado foi utilizado para compararmos variáveis qualitativas relativamente à média de curso para acesso ao ensino superior: quando “sobe” (influência positiva), quando “desce” (influência negativa e quando se “mantém” (influência neutra).

Pretendíamos saber se haveria relação entre as variáveis “género” e “curso” que os alunos escolheram, com o efeito que produz no cálculo da média de acesso ao ensino superior quando a CFDEF é ou não é considerada.

$\frac{0,10}{57}$

APRESENTAÇÃO DOS DADOS

1. A Influência da CFDEF, na média de curso do ensino secundário para acesso ao ensino superior

A classificação corresponde a uma dimensão valorativa ou comparativa da avaliação, o que equivale a dizer que corresponde ao processo de valorar um produto e é, além disso, o seu resultado: classificação ou nota (Zabalza, 2003).

A avaliação não acaba quando se atribui uma classificação (nota), impondo-se a abordagem das consequências derivadas dessas classificações, que no caso da EF, é diferente das demais disciplinas.

A avaliação, ao ter mudado apenas na EF, levou a que, com o presente estudo, procurássemos verificar se efetivamente a CFDEF influenciava a média de curso dos alunos candidatos ao ensino superior, no ano letivo 2010/11.

Assim, referindo-nos ao efeito da classificação, no final do ciclo do ensino secundário, verificámos que os alunos da escola em estudo obtiveram uma média de curso do ensino secundário, para acesso ao ensino superior, de 144 pontos. No entanto, ao calcularmos a média de curso do ensino secundário sem a CFDEF, esse valor desce para 142 pontos.

Assim, há que considerar que a CFDEF influencia positivamente, em 2 pontos, a média de curso do ensino secundário para acesso ao ensino superior.

Esta situação não se verificou no estudo de Bayo, (2008), pois a média de curso do ensino secundário para acesso ao ensino superior mantinha-se igual quer fosse ou não fosse considerada a CFDEF (140 pontos).

De acordo com os dados obtidos quanto à influência da CFDEF na média de curso do ensino secundário, para efeito de ingresso no ensino superior, a nível geral, constatamos que existem diferenças do ponto de vista estatístico, contabilizando-se ou não a CFDEF, [$t(257)=11,709$]. A média, contabilizando-se a CFDEF, é de 144 pontos e é ligeiramente superior à média sem se contabilizar a CFDEF, que é de 142 pontos. A correlação entre as duas variáveis é muito forte (0,995) e é estatisticamente significativa.

Quanto à atitude dos alunos face à EF, verificámos que, nalguns estudos, designadamente os de Bayo (2014); Bayo (2002); Mira (1999); Gonçalves (1998); Delfosse et al (1997); Duarte (1992); Diniz et al (2001); e Pereira (2008) os alunos revelaram ter uma atitude predominantemente favorável face à EF e Gonçalves (1998), concluiu, inclusivamente, que os alunos que manifestavam atitudes positivas, face às aulas de EF, apresentavam um perfil de participação nas mesmas que se traduzia por um empenhamento mais ativo e interessado nas atividades propostas pelos professores, donde se depreende que possam existir resultados mais positivos nas aprendizagens.

Sabemos que a avaliação desempenha um grande papel de reforço formativo- informativo, na exata medida em que situa os resultados, conduta ou situação dos alunos num *continuum* de aceitabilidade-insuficiência (Zabalza, 2003), pelo que é costume atribui-se à avaliação uma enorme capacidade motivadora e estimuladora para se obterem cada vez melhores resultados. E uma vez que a CFDEF passa a ter um papel diferente das outras disciplinas, somos levados a pensar que o investimento dos alunos será menor, dado que o resultado obtido na fase mais importante das suas vidas, no final do ciclo do ensino secundário (ingresso ao ensino superior), não representará qualquer consequência, bastando aprovar a disciplina de EF (critério de sucesso mínimo).

2. A Influência da CFDEF, por género, na média de curso do ensino secundário, para acesso ao ensino superior

Como podemos observar na Tabela 1, reconhece-se que existe uma pequena diferença na média de acesso ao ensino superior, contabilizando-se a CFDEF, quer nos alunos do género masculino quer nos alunos do género feminino.

A média de acesso ao ensino superior, por género, contabilizando-se ou não a CFDEF é e sempre superior, no género feminino, tal como se havia verificado no estudo de Almeida, Guisande, Soares & Saavedra, (2006).

Essa diferença é de 3 pontos, no género masculino (141 e 138 pontos contabilizando-se ou não a CFDEF, respetivamente) e de 1 só ponto, no género feminino (146 e 145 pontos contabilizando-se ou não a CFDEF, respetivamente).

Verifica-se, além disso, que a média de curso do ensino secundário para ingresso no ensino superior é ligeiramente superior no que diz respeito aos alunos do género feminino quer quando é considerada a CFDEF (5 pontos), quer quando a mesma não é considerada (7 pontos). E as suas diferenças são estatisticamente significativas quer num caso ($t(256)=2,253$), e noutro ($t(256)=2,948$).

Em ambos os géneros a CFDEF não influencia negativamente a média de curso do ensino secundário para o efeito do ingresso ao ensino superior.

Tabela 1. Média de curso do ensino secundário para acesso ao ensino superior contabilizando-se ou não a CFDEF por género

		Contabilizando-se a CFDEF					Estudo hipotético sem se contabilizar a CFDEF				
		N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Género	Feminino ♀	153	112	193	146	17,21	153	113	194	145	18,08
	Masculino ♂	105	113	184	141	14,95	105	108	183	138	15,76
Total		258	112	193	144	16,46	258	108	194	142	17,43

De acordo com a Tabela 2, apesar da CFDEF, em 16,7% dos casos, apresentar um efeito negativo na média de curso do ensino secundário para acesso ao ensino superior, constatamos que, em 15,1% dos casos, tal classificação tem um efeito neutro e, na maioria das ocorrências, existe um efeito positivo (68,2%), sendo que tais diferenças são estatisticamente significativas ($X^2(2)=26,6$).

Para a maioria dos alunos, quer do género feminino (56,2%), quer para do género masculino (85,7%), a influência da CFDEF é positiva na média de curso do ensino secundário para acesso ao ensino superior, uma vez que introduz um fator de melhoria da mesma.

Tabela 2. Influência da CFDEF, por género, na média de curso do ensino secundário para acesso ao ensino superior

	Influência por Género				Total		
	Feminino ♀		Masculino ♂		N	%	
	N	%	N	%			
CFDEF	Positiva ⁵	86	56,2	90	85,7	176	68,2
	Negativa ⁶	38	24,8	5	4,8	43	16,7
	Neutra ⁷	29	19,0	10	9,5	39	15,1
Total		153	100,0	105	100,0	258	100,0

3. Influência da CFDEF, por Curso, na média de curso do ensino secundário, para acesso ao ensino superior

A média da totalidade dos Cursos ensino secundário, frequentados pelos alunos, é sempre superior, quando se contabiliza a CFDEF (Tabela 3).

Em todos os Cursos a CFDEF não influencia negativamente a média de curso do ensino secundário para efeito ingresso ao ensino superior.

Tabela 3. “Média de curso do ensino secundário”, para acesso ao ensino superior contabilizando-se ou não a CFDEF, por Curso.

Curso	Contabilizando-se a CFDEF					Estudo hipotético sem se contabilizar a CFDEF				
	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão	N	Mínimo	Máximo	Média	Desvio padrão
Línguas e Literaturas	2	124	136	130	8,49	2	122	136	129	9,90
Línguas e Humanidades	58	112	170	135	14,52	58	108	170	134	15,33
Ciências Sociais e Humanas	6	122	148	131	9,18	6	121	148	130	10,13
Ciências e Tecnologias	146	117	185	147	16,37	146	114	187	146	17,58
Ciências Socioeconómicas	28	122	193	147	15,34	28	117	194	146	16,59
Artes Visuais	18	127	186	144	15,19	18	127	187	143	15,68
Total	258	112	193	144	16,46	258	108	194	142	17,43

⁵ Consequência da inclusão da CFDEF: faz subir a média de curso do ensino secundário para o ingresso ao ensino superior.

⁶ Consequência da inclusão da CFDEF: faz descer a média de curso do ensino secundário para o ingresso ao ensino superior.

⁷ Consequência da inclusão da CFDEF: não tem qualquer efeito na média de curso do ensino secundário para o ingresso ao ensino superior.

Quanto à influência da CFDEF, por Curso, na média de curso do ensino secundário para efeito de acesso ao ensino superior, podemos destacar, que na maioria das vezes (68,2%), a sua influência é positiva, uma vez que condiciona a subida da média dos alunos. (Tabela 4).

Tabela 4 Influência da CFDEF, por Curso, na “média de curso do ensino secundário”, para acesso ao ensino superior,

A CFDEF na média de acesso ao ensino superior								
Curso	Positiva		Negativa		Neutra		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Línguas e Literaturas	1	50,0	0	0	1	50,0	2	100,0
Línguas e Humanidades	39	67,2	10	17,2	9	15,5	58	100,0
Ciências Sociais e Humanas	4	66,7	1	16,7	1	16,7	6	100,0
Ciências e Tecnologias	99	67,8	24	16,4	23	15,8	146	100,0
Ciências Socioeconómicas	22	78,6	4	14,3	2	7,1	28	100,0
Artes Visuais	11	61,1	4	22,2	3	16,7	18	100,0
Total	176	68,2	43	16,7	39	15,1	258	100,0

Assim, os dados obtidos quanto à influência da CFDEF, por Curso, na “média de curso do ensino secundário”, para acesso ao ensino superior, revelam que as suas diferenças não são estatisticamente significativas ($X^2_{10}=4,334$).

0/0/0/
61

CONCLUSÃO

De acordo com os dados obtidos, na escola em estudo, a CFDEF, a nível geral, influencia, de forma positiva, a média de curso do ensino secundário, para efeito de ingresso no ensino superior.

As *Normas de Referência para o Sucesso em EF* definem um critério claro de sucesso dos alunos, válido e adaptável a todas as escolas, sendo um elemento fundamental do processo da sua avaliação, em todas as escolas, no âmbito quer da avaliação formativa e sumativa, quer do apuramento dos resultados alcançados na disciplina.

Neste momento, em que assistimos a profundas alterações, a todos os níveis, há, sem dúvida, que clarificar a lógica do processo educativo que envolve a área curricular da EF, a qual desempenha, cada vez mais, um papel de excelência no processo educativo e a cuja ação estão diretamente associados os mais relevantes benefícios.

Reforçamos, desta forma, a posição da Associação Europeia de Educação Física (EUPEA), fundada em 1991, em Bruxelas, a qual prossegue, com denodado esforço e um louvável entusiasmo, o objetivo de promover mais e melhor EF na Europa. É de realçar, ainda, a sua primeira posição oficial, a Declaração de Madrid, publicada naquele mesmo ano, através da qual foi assi-

nalada a necessidade de se promover e defender a EF como disciplina nuclear no currículo escolar: “*No Education Without Physical Education*”.

Enalteçamos, ainda, que em 6 de julho de 2018, com o Decreto- Lei n.º 55/2018, se tenha eliminado, o regime excecional relativo à disciplina de EF, passando esta a ser considerada, a par das demais disciplinas, para o apuramento da classificação final de todos os cursos do ensino secundário. Para tal, as organizações de profissionais de EF, como a Sociedade Portuguesa de Educação Física (SPEF) e Conselho Nacional de Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) tiveram um papel preponderante nomeadamente na posição apresentada em 2017.

LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

Este estudo constitui, certamente, um importante ponto de partida, não obstante se tratar apenas de um estudo de caso efetuado numa escola, para um determinado ano letivo, emergindo dele, a necessidade de o mesmo poder vir a ser aplicado em mais escolas, a nível nacional, abrangendo outros sujeitos, contextos e variáveis.

São necessários novos estudos longitudinais, isto é, ao longo do tempo, para garantir o consenso entre peritos e explorar outras vertentes da avaliação educacional, investigando-se outro tipo de parâmetros, metodologias e intervenientes, para que não se resuma apenas à CFDEF dos alunos no final do ciclo do ensino secundário, percebendo-se mais claramente a riqueza da EF nas aprendizagens e na promoção do sucesso educativo dos alunos.

Os novos normativos legais poderão constituir um ponto de partida para uma concretizar o direito de cada aluno a uma educação inclusiva que responda às suas potencialidades, garantindo que todos os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam capacidades e atitudes que contribuam para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

AGRADECIMENTOS

Agrademos a colaboração do Professor Rui Brites, sociólogo e Professor universitário; Investigador do CIES/ISCTE-IUL; Prof. Associado convidado do ISEG – *Lisbon School of Economics & Management, Universidade* de Lisboa, pelo apoio dado no tratamento estatístico.

Do Professor Roberto Carneiro, Presidente do Conselho de Administração Fundação Escola Portuguesa de Macau, pelo incansável acompanhamento e apoio na conclusão do artigo.

E do Doutor Manuel Benjamim Lopes, pela oportunidade que me concedeu ao colaborar neste nosso último projeto de vida académico. Agradecemos o incentivo que nos permitiram contornar os mais diversos desafios da vida. Obrigada PAPI!

FONTES ONLINE

- Almeida, L.; Guisande M; Soares A. & Saavedra L: (2006). Acesso e sucesso no Ensino Superior em Portugal: questões de género, origem sócio-cultural e percurso académico dos alunos Psicologia Reflexão e. Crítica, 19.(3) Porto Alegre. Consultado em 23/4/2015 do sítio: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-79722006000300020&script=sci_arttext
- Association for Physical Education – afPE. (2008). *Health Position Paper*. Consultado em 23/4/2015 do sítio: http://issuu.com/misscampbell/docs/apfe_health_position_paper_08
- Bayo, I & Diniz, J. (2012). *La Educación Física y la "Actividad de Enriquecimiento Curricular – Actividad Física y Deportiva", en las instituciones educativas públicas de primaria. EFDeportes.com, Revista Digital.* 17(171). Buenos Aires. Consultado em 23/4/2015 do sítio: <http://www.efdeportes.com/efd171/la-educacion-fisica-en-primaria.htm>
- Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, (2013). A Educação Física e o Desporto nas Escolas na Europa. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia. Consultado em 9/6/2019 do sítio: [http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=3_Educaca_o_fisica.pdf](http://www.dgeec.mec.pt/np4/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=192&fileName=3_Educaca_o_fisica.pdf)
- Direção Geral de Ensino Superior/Direção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular/Júri Nacional de Exames – DGES/DGIDC/JNE. (2011). Exames Nacionais do Ensino Secundário-Guia Geral de Exames 2011 – Acesso ao Ensino Superior. 1.ª ed. Consultado em 23/4/2015 do sítio: <http://www.dges.mctes.pt/NR/rdonlyres/01EAD7CD-E83B-48AB-9509-C567BE144C0A/5314/GuiaGeraisExames2011.pdf> acessado a 23/4/2015 pp 8-9
- Direção Geral de Ensino Superior – DGES. (2015). Direção Geral de Ensino Superior, Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior; Índice das perguntas frequentes, ponto 34. Consultado em 23/4/2015 do sítio: <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Acesso/ConcursosInstitucionaisPrivado/FAQ/Exames/>
- Jacinto, J.; Carvalho, L.; Comédias, J. & Mira, J. (2001). Programa de Educação Física 10.º, 11.º e 12.º anos. Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos. Ministério da Educação. Consultado em 23/4/2015 do sítio: https://cnapef.files.wordpress.com/2012/12/ed_fisica_10_11_12.pdf
- Martins; GO; Gomes, C.; Brocardo, J; Pedroso, J.; Carrilho, J.; Silva, L.; Encarnação, M.; Horta, M.; Calçada, M.; Nery, R. & Rodrigues, S. (2017). Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação / Direção Geral de Educação Consultado em 19/3/2019 do sítio: <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Orientações da União Europeia para a Actividade Física. Políticas Recomendadas para a Promoção da Saúde e do Bem-Estar. (2009). Instituto de Desporto de Portugal. Consultado em 23/4/2015 do sítio: http://www.idesporto.pt/ficheiros/File/Livro_IDPfinalJan09.pdf
- Organización Mundial de la Salud – OMS (2004). Estrategia Mundial sobre Régimen alimentário, Actividad Física y Salud. Consultado em 23/4/2015 do sítio: http://www.who.int/dietphysicalactivity/strategy/eb11344/strategy_spanish_web.pdf
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (1978) International Charter of Physical Education and Sport: Consultado em 23/4/2015 do sítio: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=13150&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Rocha, L.; Comédias, J. Mira, R. & Guimarães, M. (2011). Metas de Aprendizagem de Educação Física – Ensino Secundário (não homologadas). Consultado em 23/4/2015 do sítio: <https://cnapef.files.wordpress.com/2012/12/ensinosecund3a1rio-metasaprendizagem-educac3a7c3a3o-fc3adsica.pdf>
- SPEF & CNAPEF (2017). Classificação da disciplina de Educação Física no Ensino Secundário Consultado em 10/2/2019 do sítio: <http://www.spef.pt/image-gallery/5115137974776-Notcias-Doc-Posio-SPEF-CNAPEF-sobre-classificao-na-EF-no-ES.pdf>
- World Health Organization – WHO (2010). Global recommendations on physical activity for health. Consultado em 23/4/2015 do sítio: http://whqlibdoc.who.int/publications/2010/9789241599979_eng.pdf

BIBLIOGRAFIA

- Andrade, H., & Du, Y. (2005). *Student perspectives on rubric-referenced assessment In Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10(3), 1-11.
- Araújo, F. (2002). *Avaliação das Aprendizagens – o que pensam os alunos e professores*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Araújo, F. (2015). *A Avaliação Formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.
- Bayo, I. (2002). *Representações dos Alunos do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho da Amadora sobre a Escola a Expressão e Educação Físico-Motora e o seu Estilo de Vida*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade, Humana – Universidade Técnica de Lisboa.

- Bayo, I. (2008). A Classificação da Educação Física na Média do Ensino Secundário para Efeito de Ingresso ao Ensino Superior- Um Falso Enigma! *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. (33), 129-137.
- Bayo, I. (2014). *Crenças e Práticas acerca da Educação Física e da Actividade Física e Desportiva no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade de Lisboa.
- Bom, L.; Carreiro da Costa, F.; Carvalho, L.; Cruz, S.; Jacinto, J.; Mira, J.; Pedreira, M.; & Rocha, L. (1990). A Elaboração do Projecto de Programas de Educação Física. *Revista Horizonte. Revista de Educação Física e Desporto*. 6 (35); Lisboa, 1-12.
- Branco, P. (1994). O Município e a Prática Desportiva de Crianças e Jovens. *Autarquia. Revista de Educação Física e Desporto*. 11 (62), 61-77.
- Burton, L. & Vanheest, J. (2007). The importance of physical activity in closing the achievement gap. *National Association for Kinesiology and Physical Education in Higher Education*, (59), 212- 218.
- Carneiro, R. (2002). *Valores e cidadania: uma aprendizagem social*. Lisboa: FLAD.
- Carneiro, R. (2006). Educação e comunidades humanas revivificadas: uma visão da escola socializadora do novo século. In: J. Delors, et al. *Educação, um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. 9.ª Ed. ASA, 193-195.
- Carreiro da Costa, F. (1988). *O Sucesso Pedagógico em Educação Física. Estudo das condições e Factores de Ensino-Aprendizagem Associados ao Êxito numa Unidade de Ensino*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. & Piéron, M. (1990). Teaching learning variables related to students success in an experimental teaching unit. In, R Telaba, L. Laakso, M. Piéron, I. Ruoppila, & V Vihko (Eds), *Physical Education and life-long physical activity. Jyväskylä: The Foundation for Promotion of Physical Culture and Health*, 304 -316.
- Carreiro da Costa, F. (1996). Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias. In F. Carreiro da Costa; L. Carvalho; C. Pestana, & J. Diniz. *Formação de Professores de Educação Física; Concepções, Investigação, Prática*. (pp. 9-36). Lisboa. Edições Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the curriculum does not mean changing practices at school: the impact of teachers' beliefs on curriculum implementation. In: F. Carreiro da Costa, M. Cloes, M. Valeiro. (Eds.), *The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport*. (pp.257-277). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Castelli, D., Hillman, C., Buck, S. & Erwin, H. (2007). Physical fitness and academic achievement in third- and fifth grade students. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 29(2), 239-252.
- Delfosse, C.; Ledent, M. Carreiro da Costa, F., Telama, R.; Almond, L. Cloes, M. & Piéron, M. (1997). Les attitude de jeunes européens à l'égard de l'école et du cours d'éducation physique. *Sport*, 159/160, 96-105. Belgique.
- Diniz, J. (1998) Aptidão física e saúde-Desafios para a educação física. In Neil Armstrong et al (eds). *A Educação para a saúde*, 11-132, Lisboa: Omniserviços.
- Diniz, J.; Onofre, M.; Carvalho, L.; Mira, J. & Carreiro da Costa, F. (2001). *A Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico na Região Autónoma dos Açores*. Angra do Heroísmo. Direcção Regional da Educação Física e Desporto.
- Dishman, R., & Dunn, A. (1988). Exercise adherence in children and youth: Implications for adulthood. In R. Dishman (Ed.), *Exercise adherence – Its impact on public health*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Dollman, J. Boshoff, K. & Dodd, G. (2006). The relationship between curriculum time for physical education and literacy and numeracy standards in *South Australian primary schools: European Physical Education Review*, (12), 151-163.
- Duarte, A. (1992). *Contributo para o estudo das atitudes dos alunos face à disciplina de Educação Física: o caso da região do grande Porto*. Tese de Doutoramento, Universidade do Porto- Faculdade de Ciências do Desporto e de Educação Física.
- Estanqueiro, A. (2010). *Boas práticas na Educação – O Papel dos professores*. Editorial presença. Estanqueiro, A. (2013). *Comunicar com os Filhos*. Editorial presença.
- European Physical Education Association – EUPEA. (2003) *Código de Ética e Guia de Boa Prática para a Educação Física*. SPEF/CNAPEF.
- Gonçalves, C. (1998). *Relações entre características e crenças dos alunos e os seus comportamentos nas aulas de Educação Física*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Hardman, K. (2000). Ameaças à Educação Física! Ameaças ao Desporto para Todos? *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, 19/20, 11-35.
- Haywood, K. (1991). The role of physical education in the development of active lifestyles. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 151-156.
- Hillman, C.; Pontifex, M.; Raine, L.; Castelli, D.; Hall, E. & Kramer, A. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159, 1044-1054.

- Hollar, D.; Messiah, S.; Lopez-Mitnik, G.; Hollar, T.; Almon, M. & Agatston, A. (2010). Effect of an elementary school-based obesity prevention intervention on weight and academic performance among low income children. *American Journal of Public Health*, 100(4), 646-653.
- Institute of Medicine – IOM. (2013). *Educating the Student Body: taking physical activity and physical education to school*. Washington, DC: The National Academies Press.
- Jewett, A. & Bain, L. (1985). *The curriculum process in physical education*. Brown Publishers, Dubuque, Iowa.
- Johns, D. & Tinning, R. (2006). *Risk Reduction: recontextualizing health as Physical Education Curriculum*. *Quest*, 58(4), 395-409.
- Kopperud, K. (1986). An emphasis on physical fitness: elementary physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 57(7), 18-22.
- Martins, J., Marques, A. Diniz, J., Carreiro da Costa, F., (2010). Caracterização do Estilo de Vida de alunos do ensino básico com níveis de rendimento Escolar diferenciados. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*, (35), 87-98.
- McGinnis, J.; Kanner, L. & Degraw, C. (1991). Physical Education's Role in Achieving National Health Objectives. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 138-142.
- Mira, M. (1999). *As Concepções e a Formação dos Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico Relativamente à Educação Física*. Tese de Mestrado, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Monteiro, J. (1996). As Instalações e os Equipamentos para a Educação Física no 1.º Ciclo do Ensino Básico. *Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física*. (14), 55-64.
- Morris, H. (1991). The Role of School Physical Education in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 143-147.
- Nelson, M. (1991). The Role of Physical Education and Children`s Activity in the Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 148-150.
- Pereira, P. (2008). *Os Processos de Pensamento dos Professores e Alunos em Educação Física*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Perrenoud, P. (1999). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistémica da mudança pedagógica. In, A. Estrela, & A. Nóvoa (orgs) *Avaliações em Educação: Novas Perspectivas*. (pp.171-190). Porto. Porto Editora.
- Piéron, M (1998). Actividade Física e Saúde – Um desafio para os Profissionais de Educação In Física. In L. Rocha, & J. Barata (Coord.). *Educação para a Saúde -O papel da Educação Física na Promoção de Estilos de Vida Saudáveis* (pp 41-80) Lisboa: Omniserviços.
- Rocha, L. (1998). Representações e Práticas de Educação Física de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Tese de Doutoramento, Faculdade de Motricidade Humana – Universidade Técnica de Lisboa.
- Roldão, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, M. Céu (Orgs.). *Ser professor de 1.º ciclo – construindo a profissão*. Braga: CESC/ Almedina, 2005. p. 13-26.
- Sallis, J. & Mckenzie, T. (1991) Physical Education's Role in Public Health. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 62(2), 124-137.
- Shephard, R. & Trudeau, F. (2005) Lessons learned from the Trois-Rivières Physical Education Study: A retrospective. *Pediatric Exercise Sciences*, 17(2), 112-123.
- Stratton, G. (1995) Targeting dynamic physical activity in physical education lessons. *Bulletin of Physical Education*, 31, 6-13.
- Trost, S., & Loprinzi, P. (2008). Exercise-Promoting healthy lifestyles in children and adolescents. *Clinical Lipidology*, 2, 162-168.
- Trudeau, F. & Shephard, R. (2005). Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. *Sports Medicine*, 35 (2), 89-105.
- Delors J. & et al. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. Porto: Edições Asa.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2013) Declaration of Berlin: MINEPS V, Berlin.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO (2015). *Diretrizes em Educação Física de Qualidade. Para Gestores de Políticas*. UNESCO, Brasil.
- World Health Organization – WHO (1946). Preamble to the Constitution of the World Health Organization as adopted by the International Health Conference, New York, 19-22 June, 1946; signed on 22 July 1946 by the representatives of 61 States (Official Records of the World Health Organization, n.º. 2, p. 100) and entered into force on 7 April 1948.
- Zabalza, M. (2003). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Coleção Perspectivas Actuais. Edições Asa (7.ª Edição).

DIPLOMAS LEGAIS

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. Diário da República, 2.ª série – N.º 168, 24652 Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho Diário da República, 1.ª série – N.º 129, 2918- 2928 Decreto- Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 2928-2943.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho de 2017 Diário da República, 2.ª série – N.º 143, 15484 Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho. Diário da República, 1.ª série, N.º 129, 3476-3491.

Decreto-Lei n.º 272/2007 de 26 de Julho Diário da República, 1.ª série – N.º 143 – 26 de Julho de 2007, 4785- 4789. Decreto-Lei n.º 24/2006, de 6 de fevereiro. Diário da República, 1.ª série – A, N.º 26, 860-877. Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de março. Diário da República, 1.ª série – A, N.º 73, 1931-1942.

Lei n.º 85/2009, de 27 de Agosto. Diário da República n.º 166/2009, Série I de 2009-08-27, 5635- 5636

Decreto-Lei 286/89, de 29 de agosto. Diário da República, 1.ª série, N.º 198, 3638-3644.