



TOMADA DE POSIÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

A AIESEP é uma associação internacional profissional, não governamental, e não lucrativa que procura promover investigação mundial de alta qualidade nas áreas de Educação Física, atividade física e pedagogia do desporto ao longo da vida. A AIESEP é multilingual, multicultural e inclui universidades, colégios, instituições e membros individuais através do globo. Para mais informações visite: www.aiesep.org



Dossier

AIESEP – TOMADA DE POSIÇÃO SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

João Costa e Nuno Ferro (Tradutores)*

Sociedade Portuguesa de Educação Física

PREFÁCIO

Porquê uma tomada de posição sobre a Avaliação em Educação Física?

Esta tomada de posição em Avaliação em Educação Física da AIESEP tem quatro propósitos:

- Defender internacionalmente a importância central das práticas de avaliação para uma Educação Física (EF) significativa, relevante e enriquecedora;
- Aconselhar os profissionais da área da EF sobre conceitos relacionados com a avaliação, sustentados pela investigação e por práticas atuais;
- Identificar questões emergentes de investigação e os percursos de investigações prementes no âmbito de avaliação em EF;
- Proporcionar fundamentação de apoio a colegas que desejem candidatar-se a fundos de investigação sobre questões de Avaliação em EF ou que tenham oportunidade de trabalhar com, ou influenciar, decisores políticos.

Os principais grupos-alvo desta tomada de posição são Professores de EF, Professores-Estudantes de EF, Responsáveis pelo Currículo de EF, Formadores de Professores de EF, Investigadores em EF, Coordenadores de EF, e decisores políticos em torno da EF.

Como foi criada esta tomada de posição?

Em 18 a 20 de outubro de 2018 realizou-se na Fontys University of Applied Sciences em Eindhoven, o seminário de especialistas da AIESEP ‘*Future Directions in PE Assessment*’ [Direções

* Nota dos tradutores:

Os tradutores estiveram presentes, em diferentes momentos, nos principais eventos que originaram e desenvolveram o presente documento sem, no entanto, integrarem o corpo redatores principais que estão devidamente identificados no anexo 1. Este documento é a tradução integral do documento original, como disseminado pela AIESEP, sem qualquer (intenção de) adaptação de conteúdo ou do sentido original das mensagens nele contidas. No entanto, nalguns momentos, para efeitos de maior relevância cultural, destacam-se entradas dos tradutores devidamente truncadas entre parênteses retos “[]”. Os tradutores optaram por manter alguns termos originais em inglês, a par da sua tradução, para permitir que os leitores possam pesquisar literatura internacional relevante com os respetivos termos. O documento é escrito ao abrigo do novo acordo ortográfico.

0/0/0/
93

Futuras em Avaliação em EF]. Este seminário procurou juntar investigadores de referência neste tema para apresentar e discutir perspectivas ‘baseadas em evidência’ sobre vários tópicos da avaliação em EF. O evento juntou 71 especialistas de 20 países (ver anexo 2) para partilhar investigação desenvolvida em avaliação em EF, através de palestras, apresentações de pesquisas, para discutir tópicos relacionados com investigação em avaliação. Os contributos desta discussão permitiram um primeiro esboço da tomada de posição. Esse esboço foi enviado a todos os participantes do seminário para que fosse dado *feedback*, a partir do qual foi desenvolvido um segundo esboço. Esse segundo esboço foi apresentado na Conferência Internacional da AIESEP 2019 em Garden City, Nova Iorque, após a qual se recolheu um *feedback* final dos participantes, na própria conferência, e através de um questionário *online*.

Os principais redatores da tomada de posição estão identificados no anexo 1. Esta tomada de posição foi aprovada na reunião da Direção da AIESEP em 7 de maio de 2020.

Procurando alinhar-se com os principais temas abordados no seminário de especialistas da AIESEP ‘Future Directions in PE Assessment’, esta tomada de posição encontra-se dividida nas seguintes secções: Literacia da Avaliação (*Assessment Literacy*); Responsabilização e Política (*Accountability & Policy*); Alinhamento Instrucional (*Instructional Alignment*); Avaliação para a Aprendizagem (*Assessment for Learning*); Formação de Professores de Educação Física e Desenvolvimento Profissional Contínuo (*Physical Education Teacher Education (PETE) and Continuing Professional Development*); Tecnologia Digital na Avaliação em EF (*Digital Technology in PE Assessment*). Estas secções são precedidas de uma breve exposição relativa à investigação em EF. A tomada de posição termina com a apresentação de orientações para investigação futura.

10/10
94

AVALIAÇÃO EM EF: O QUE SABEMOS ATRAVÉS DA INVESTIGAÇÃO?

A avaliação é um processo através do qual se recolhe, interpreta e comunica informação sobre a aprendizagem do aluno, em relação a um ou mais objetivos de aprendizagem preestabelecidos. A avaliação serve vários propósitos educativos tais como:

- Orientar e apoiar o processo de aprendizagem dos alunos,
- Informar os professores sobre a eficácia do seu ensino e do currículo,
- Apoiar a decisão sobre a progressão dos alunos para uma fase posterior no seu processo de aprendizagem ou sobre a certificação formal da sua aprendizagem,
- Fornecer evidências da aprendizagem dos alunos aos agentes envolvidos em educação (responsabilização).

Estes propósitos destacam o papel central da avaliação em assegurar uma EF de qualidade. Contudo, vários investigadores sugerem que a qualidade da avaliação em EF é uma questão problemática (Hay & Penney 2009; Thorburn 2007; Veal 1988), e que os profissionais de EF se

debatem para atender às exigências para a definição de um sistema de classificação válido e fiável (Annerstedt & Larsson 2010; DinanThompson & Penney 2015). Com efeito, a avaliação tem sido referida como “um dos assuntos mais tensos e problemáticos com que os profissionais de EF se têm deparado nos últimos 40 anos” (López-Pastor et al. 2013, p.57). Estas preocupações coincidem com uma crescente ênfase do papel da avaliação em educação, devido a uma notoriedade crescente e global de discursos sobre responsabilidade e standardização em educação (Hursh 2005; Roberts-Holmes & Bradbury 2016).

Apesar da avaliação em EF ter atraído, internacionalmente, algum interesse da investigação, estudos sobre as reais práticas de avaliação são relativamente escassos. A maioria desses estudos são relativamente exíguos e/ou datam de há mais de uma década (Desrosiers, GenetVolet, & Godbout 1997; Imwold, Rider & Johnson 1982; Kneer 1986; Matanin & Tannehill 1994; Mintah 2003; Veal 1988).

A investigação sugere a existência de um fraco alinhamento instrucional em EF, tanto na Austrália, como na Holanda, (Georgakis & Wilson 2012; Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017). Nos EUA, Matanin e Tannehill (1994) concluíram da sua investigação com 11 professores de EF, que os professores desenvolveram um reduzido conhecimento sobre as aprendizagens dos alunos nas suas aulas e que usaram as questões de assiduidade, o equipamento, a participação e o esforço para a classificação dos seus alunos, em detrimento do conhecimento demonstrado e das habilidades desenvolvidas. Mais recentemente, na testagem de um instrumento para observação sistemática sobre processos formais de avaliação em EF, Van der Mars et al. (2018) concluíram que os quatro professores do ensino secundário observados empregaram preferencialmente estratégias de avaliação informal e classificaram os alunos com base na gestão do esforço no seu desempenho.

Outros estudos também apontaram para um predomínio de uma avaliação subjetiva, baseada em aspetos como o esforço, a predisposição, e espírito desportivo (Imwold, Rider & Johnson, 1982; Matanin & Tannehill, 1994; Veal 1988; Borghouts, Slingerland & Haerens, 2017) e uma baixa prevalência de avaliação dos conhecimentos e de avaliação escrita (Imwold, Rider, & Johnson 1982; Mintah, 2003; Veal 1988; Borghouts, Slingerland & Haerens 2017). Um estudo de caso em EF nos EUA (James, Griffin, & Dodds, 2008) demonstrou que os professores alteraram o seu planeamento inicial focado na aprendizagem dos alunos [*espoused agendas*] em relação à sua concretização [*enacted agenda*] centrando-se em questões de segurança e na conclusão de tarefas. Como resultado desta mudança, os alunos não foram avaliados de acordo com o que os professores tinham planeado. Consequentemente, não houve alinhamento entre o planeamento dos professores, as tarefas de aprendizagem, e a avaliação.

Dada a aparente ausência de alinhamento construtivo, não é surpreendente que a investigação também tenha demonstrado que os alunos pareçam confusos ou mal-informados sobre os objetivos de EF e sobre os aspetos em que se baseia a sua avaliação (Erdmann, Chatzopoulos, &

Tsormbatzoudis 2006; Redelius & Hay 2012; Zhu 2015). Nestas investigações, os alunos demonstraram não compreender os objetivos do currículo e os critérios como a base para a avaliação, e as suas perspetivas sobre a classificação eram inconsistentes com a sua própria conceção de sucesso em EF. Com efeito, num questionário conduzido com 309 professores de EF californianos, Michael e colegas (2016) concluíram que 74% baseava a sua avaliação nos *standards*¹ de EF em cada estado. Os professores que não usavam uma avaliação baseada *standards* revelaram um conhecimento reduzido acerca das mesmas e assumiam-no como o maior desafio para aplicar uma avaliação nelas baseada.

Tem sido sugerido que, em EF, há uma elevada prevalência de práticas de avaliação centradas no produto, tais como testes de aptidão física e a avaliação de técnicas e habilidades (Lorente-Catalán & Kirk 2016; Penney et al. 2009). Tem sido argumentado que estas formas de avaliação carecem de significado para os alunos porque não se relacionam com situações vividas na vida real (López-Pastor et al. 2013); por outras palavras, não são autênticas. Por exemplo, uma análise documental a 15 programas de EF do ensino secundário na Austrália, mostrou que apesar de a avaliação interna da escola proporcionar uma variedade de tarefas para determinar a aprendizagem dos alunos, a avaliação externa era dominada por exames escritos (Whittle, Benson & Telford, 2017). Apesar de López-Pastor et al. (2013) terem sugerido que, durante as três últimas décadas, têm surgido mais formas de avaliação autêntica, a sua revisão sobre práticas de avaliação concluiu que continua por perceber até que ponto estas abordagens se têm tornado uma prática comum.

10/10
96

Esta breve revisão de literatura sobre avaliação em EF não pretende ser uma revisão completa e exaustiva, mas apenas referir algumas das evidências mais relevantes à luz desta tomada de posição. Para abordagens mais exaustivas, remetemos para os seguintes artigos, entre outros:

- Hay, P., & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, 15(3), 389–405.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. *Sport, Education and Society*, 18(1), 57–76. <http://doi.org/10.1080/13573322.2012.713860>
- 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. <http://doi.org/10.1080/13573320903217125>
- Starck, J. R., Richards, K. A. R., & O'Neil, K. (2018). A Conceptual Framework for Assessment Literacy: Opportunities for Physical Education Teacher Education. *Quest*, 70(4), 519–535. <http://doi.org/10.1080/00336297.2018.1465830>
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.

¹ [NT] *Standards* educacionais definem os conhecimentos e as capacidades que os alunos devem possuir em pontos críticos do seu percurso educativo.

LITERACIA DA AVALIAÇÃO

O conhecimento da qualidade e eficácia da avaliação é considerado como parte da ‘literacia da avaliação’, que tem sido considerada, desde há muito, como uma característica importante de professores eficazes. A literacia da avaliação é o conjunto de crenças, conhecimentos e práticas sobre avaliação que leva um professor, um coordenador, um decisor político, ou os alunos e as suas famílias a utilizar a avaliação para melhorar a aprendizagem e o desempenho.

Hay and Penney (2013) propõem que a literacia da avaliação em EF compreenda quatro elementos interdependentes:

- *compreensão da avaliação* [assessment comprehension] – focada no conhecimento e compreensão das expectativas da avaliação e das condições para a sua eficácia.
- *aplicação da avaliação* [assessment application] – focada na utilização da avaliação quer através da sua implementação pelo professor ou do envolvimento do aluno.
- *interpretação da avaliação* [assessment interpretation] – focada na interpretação e na ação com base na informação que é recolhida, incluindo a revisão e a negociação das relações sociais da avaliação.
- *Envolvimento crítico com a avaliação* [critical engagement with assessment] – focada na consciencialização sobre o impacto ou consequências da avaliação, desafiando a ‘naturalidade’ das práticas de avaliação, dos desempenhos e dos resultados.

A literacia da avaliação é um pressuposto importante para a qualidade da avaliação. A qualidade da avaliação é fundamental para que professores e alunos estejam devidamente informados, e serem capazes de formar juízos válidos, sobre o processo de aprendizagem e os seus resultados.

A AIESEP defende, por isso, a necessidade de se investir na literacia da avaliação dos professores de EF.

0/0/0
97

RESPONSABILIZAÇÃO² E POLÍTICA

A responsabilização tem sido definida como um mecanismo de um governo (nacional, estatal ou regional) para apoiar as instituições responsáveis por garantirem uma educação de qualidade. Assim, é normalmente assumido que a responsabilização contribui diretamente para a melhoria da Educação, visão esta que sustenta a definição de políticas educativas. Contudo, existem correntes que afirmam que os processos de responsabilização podem produzir efeitos nefastos.

Em muitos países, os dados da avaliação são usados como medidas de responsabilização. Para a

2 [NT] Pela dificuldade de se encontrar um termo para o conceito de *accountability*, usamos a palavra “responsabilização” para simplificação de leitura, cujo sentido é de “prestação de contas”.

EF, ainda mais do que para outras disciplinas, tal pode comportar um risco acrescido devido a procedimentos avaliativos limitados ou assentes em parâmetros que não se encontram inscritos no quadro de referência do currículo nacional. É importante considerar que a avaliação pode condicionar, assim como pode encorajar, a aprendizagem. A avaliação define e modela aquilo que mede.

Simultaneamente, em muitos contextos, são ainda reduzidos os processos de responsabilização em EF. Políticas sólidas de avaliação, que ajudem a criar e desenvolver processos válidos, fiáveis e autênticos de avaliação das aprendizagens, proporcionarão oportunidades para a EF ‘provar o seu valor’.

A AIESEP defende que a EF deve “prestar contas” no sentido de:

- todos os alunos terem a oportunidade de alcançar os objetivos de aprendizagem pretendidos e a evidenciar o seu progresso de aprendizagem,
- todos os alunos receberem *feedback* e serem apoiados a atuar em função do mesmo,
- todos os alunos se sentirem valorizados e apoiados como aprendentes em EF,
- a avaliação ser focada na promoção de alunos como indivíduos participantes em atividade física e desportiva ao longo da vida.

A AIESEP acredita que:

- A avaliação deve ser referenciada aos conteúdos e objetivos da EF (nacionais, estatais, regionais).
- A EF beneficia de políticas e orientações sustentadas em relação (1) aos objetivos e às finalidades da EF e (2) à avaliação em EF. Se as políticas e orientações forem claramente definidas, a EF pode comprometer-se a comprovar a aprendizagem dos alunos relativamente aos objetivos definidos. Esta responsabilização pode promover uma EF de qualidade ao assegurar o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, a pedagogia e a avaliação.
- Medidas de responsabilização externa relativas à avaliação em EF devem respeitar a equidade e inclusão de todos os alunos. Para tal, necessitam de ser contextualizadas, realistas e adequadas.
- Os professores necessitam de níveis de autonomia e de apoio que lhes permitam ajustar as políticas e orientações ao contexto local e adaptá-las ao nível dos alunos, assegurando princípios de equidade e inclusão.
- As evidências de aprendizagem em EF devem orientar o sucesso dos alunos e a sua progressão na aprendizagem e devem basear-se em fontes variadas e fidedignas, respeitando as diferenças entre os alunos.
- As políticas em avaliação devem apoiar-se na investigação e a sua definição deve envolver professores, académicos, bem como as associações representativas de EF.
- Há necessidade de mais investigação em avaliação em EF que apoie a definição de políticas.

ALINHAMENTO INSTRUCIONAL

A aprendizagem deve ser a finalidade da EF, como o é para toda a educação. A EF não incide apenas no ato de jogar ou praticar desporto, nem pretende simplesmente desenvolver a aptidão física ou acumular uma quantidade mínima de atividade física durante as aulas; o foco deve ser a efetividade da aprendizagem. Dependendo do contexto cultural e regional, esta aprendizagem inclui as dimensões psicomotora, cognitiva, social e afetiva. Os objetivos daqui resultantes podem ser alcançados através de várias propostas de conteúdo, como por exemplo, os jogos desportivos, a dança, a aptidão física, e/ou as atividades de exploração da natureza ou uma combinação de várias delas. A avaliação em EF deve refletir estas diferentes áreas e conteúdos. Uma aprendizagem significativa deve refletir um alinhamento entre os objetivos de aprendizagem estabelecidos, avaliações que evidenciem a progressão dos alunos face a esses objetivos e práticas instrucionais que permitam facilitar o sucesso dos alunos. Por outras palavras, um ensino eficaz deve demonstrar um encontro entre o que se espera que os alunos conheçam e saibam fazer, as oportunidades que recebem para praticar e aprender e a forma como avaliamos a sua progressão de aprendizagem. Por sua vez, assim promove-se uma aprendizagem mais significativa e enriquecedora aos alunos. A relação entre estas três componentes do alinhamento instrucional é recíproca.

Uma vez identificado o que os alunos devem alcançar (objetivos), deve ser definido como podem demonstrar esse sucesso. As diferentes aprendizagens não podem, e não devem, ser demonstradas da mesma forma. Avaliar uma variedade de objetivos de aprendizagem em diferentes áreas requer uma variedade de métodos de avaliação apropriados. Cabe ao professor (envolvendo os alunos quando oportuno) proporcionar oportunidades para que os alunos demonstrem o seu sucesso, a sua proficiência, a sua competência e o seu nível de aquisição.

Se a avaliação serve para orientar e apoiar o processo de aprendizagem, os professores devem interagir com os alunos no sentido de definir desafios com maior valor educativo ou explicitar de que forma os resultados da avaliação podem informar os alunos sobre os seus pontos fortes e áreas que precisam de ser aperfeiçoadas.

A AIESEP afirma que:

- A avaliação é uma parte integrante do processo de alinhamento instrucional e não um acrescento. Os objetivos de aprendizagem estabelecidos devem resultar dos objetivos curriculares. Os professores devem desenvolver ou implementar avaliações que sejam uma representação válida e exequível desses objetivos de aprendizagem, de modo a determinar periodicamente a progressão da aprendizagem dos alunos (Avaliação *da* Aprendizagem³). Os professores devem, também, definir ou selecionar situações de aprendizagem alinhadas com os resultados de aprendizagem procurados e integrar atividades de avaliação que sustentem a aprendizagem dos alunos (Avaliação *para a* Aprendizagem⁴) (ver Figura 1).

³ [NT] *Assessment of Learning*, vulgo avaliação sumativa.

⁴ [NT] *Assessment for Learning*, vulgo avaliação formativa.

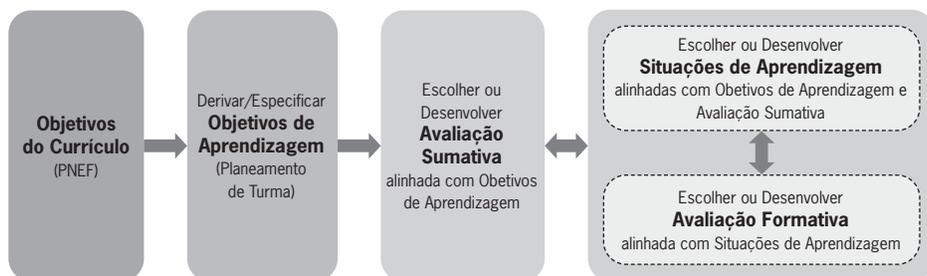


Figura 1. Sequência para definição de um currículo instrucionalmente alinhado.

- Para garantir uma aprendizagem efetiva e significativa em EF, os professores devem assegurar o alinhamento entre os objetivos de aprendizagem, as tarefas de avaliação e as tarefas de aprendizagem representativas do currículo.
- A AIESEP está comprometida em encontrar formas de contribuir para apoiar e disseminar evidências que possam apoiar o desenvolvimento e a implementação de uma avaliação de qualidade e de um currículo de EF instrucionalmente alinhado.

AVALIAÇÃO PARA A APRENDIZAGEM

Na literatura relativa à avaliação, é variada a terminologia e as definições existentes. A utilização comum de termos como avaliação sumativa e formativa, ou avaliação *para a* aprendizagem e *da* aprendizagem, tem sido interpretada de modo diferente por diferentes autores, sobrepondo parcialmente as suas descrições. Uma tarefa de avaliação, em si mesma, não é *para a* (formativa) ou *da* (sumativa); isso depende da forma como e quando é usada. Isto também indica que uma avaliação pode ser *para a* ou *da* aprendizagem. Assim, ao invés de proporcionar definições singulares, baseadas na literatura sobre avaliação, caracterizamos posições opostas no espectro da avaliação.

Tabela 1.

Característica	Avaliação <i>da</i> Aprendizagem [Sumativa]	Avaliação <i>para a</i> Aprendizagem [Formativa]
Objetivo	Decidir sobre cumprimento (nível, classificação, transição / não transição, etc.)	Decidir sobre o passo seguinte no processo de aprendizagem, para apoiar a aprendizagem do aluno.
Conteúdo Informativo	Baixo em <i>feedback</i> qualitativo (e.g. classificação)	Elevado em <i>feedback</i> qualitativo.
Calendarização	No fim (da unidade de ensino, do período, do ano).	Imbuído no processo de aprendizagem.
Envolvimento do aluno e autorregulação	Normalmente baixo.	Elevado.

De acordo com Hattie e Timperley (2007), incluir a avaliação no processo de aprendizagem deve seguir os princípios de *'feed-up'*, *'feedback'* e *'feedforward'*. Estes princípios integram diferentes perspectivas no que se refere à recolha de informação para apoiar o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos:

- *Feed-up*: para onde vai o aluno?
- *Feedback*: onde se encontra o aluno?
- *Feedforward*: quais devem ser os próximos passos?

Idealmente, tanto professores como alunos devem estar ativamente envolvidos em estratégias que proporcionem respostas a estas questões; o objetivo último é tornar os alunos aprendentes independentes e autorregulados.

A AIESEP afirma que:

- A Avaliação *para a* Aprendizagem (*ApA*) e a Avaliação *da* Aprendizagem (*AdA*) servem propósitos diferentes, mas não são mutuamente exclusivas. Contudo, dado que a *ApA* é determinante para o foco da aprendizagem e alcance dos objetivos, uma aprendizagem significativa deve incluir sempre (aspetos da) *ApA*.
- A Avaliação *da* Aprendizagem pode ser utilizada para monitorizar o progresso dos alunos ou avaliar eficácia do currículo e do ensino. Isto pode contribuir para a legitimação da disciplina no sistema educativo e na sociedade em geral.
- Os alunos, pelo menos, devem conhecer e compreender os objetivos de aprendizagem e os critérios de sucesso no início do processo de aprendizagem (*i.e.* transparência da avaliação). Para se alcançarem boas experiências de aprendizagem, os alunos devem estar ativamente envolvidos no processo de avaliação, por exemplo em:

- Determinar as prioridades de aprendizagem,
- Escolher quando e como demonstrar a sua progressão na aprendizagem,
- Contribuir para a construção de tarefas de avaliação e/ou de critérios,
- Auto e heteroavaliação,
- Diálogo com professores e pares sobre a avaliação e os seus resultados,
- Tarefas de reflexão,
- Etc.

- Cabe ao professor de EF considerar a exequibilidade e adequação destas estratégias adaptando-as às necessidades e capacidades dos alunos e de outros elementos contextuais. O envolvimento ativo dos alunos no processo de avaliação pode facilitar a de autonomia e o

compromisso na sua aprendizagem. Isto pode ajudar os alunos a tornarem-se aprendentes independentes e a motivá-los para a participação na EF e na atividade física ao longo da vida.

- Devem ser desenvolvidas mais ferramentas, instrumentos e partilha de exemplos para ajudar a implementação da teoria contemporânea da avaliação na prática diária. Os professores de EF devem ser encorajados a partilhar boas práticas, dado que isso pode acelerar a integração de práticas inovadoras de avaliação.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA (FIPEF) E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CONTÍNUO

A existência de critérios e orientações para a avaliação na FIPEF, varia significativamente entre diferentes contextos (países, estados, etc.). Tal é verdade tanto para o caso dos candidatos a professores ‘aprendem a avaliar’ como ‘serem avaliados’. Assim, a importância e potencial impacto da FIPEF na avaliação em EF é bidimensional. Primeiro, pelo seu papel fundamental em assegurar uma educação de elevada qualidade, os (futuros) professores de EF devem desenvolver uma literacia da avaliação e aprender a desenhar e implementar uma avaliação fiável, válida, autêntica, transparente, e que envolva os alunos. Segundo, a FIPEF também deve ser exemplar na forma como avalia os candidatos a professores, considerando aspetos de *ApA* num programa de formação construtivamente alinhado.

Uma característica definidora de um profissional da educação que trabalha no melhor interesse dos alunos é contribuir para, ou no mínimo ser informado, sobre novos conhecimento e práticas em EF. É por isso muito importante que as perspetivas atuais sobre uma avaliação eficaz e significativa não sejam apenas partilhadas com os candidatos a professores durante os cursos de FIPEF, mas também com os profissionais da EF em geral.

A AIESEP afirma que:

- A FIPEF deve alocar tempo suficiente ao tema da avaliação instrucionalmente alinhada para que os candidatos a professores alcancem uma profunda compreensão do papel e função das diferentes formas de avaliação, e para que aprendam a desenhar e implementar processos de avaliação da aprendizagem dos alunos na EF que sejam adequadas, válidas, fiáveis e exequíveis.
- Os formadores de professores devem ‘liderar pelo exemplo’ e assumirem como objetivo serem exemplares nas suas próprias práticas de avaliação. Por isso:
 - A FIPEF deve esforçar-se por integrar a avaliação no processo de aprendizagem (*ApA*) ao longo do currículo.
 - A avaliação na FIPEF deve estar alinhada com os objetivos de aprendizagem e práticas estabelecidos.

- A avaliação na FIPEF deve incluir tarefas significativas, autênticas (aplicadas no contexto da EF), sempre que possível em contextos de aprendizagem autêntica, de vida-real (e.g. escolas).
- Os formadores na FIPEF necessitam de apoio e orientação para estabelecer práticas que, efetivamente, ampliem a literacia da avaliação dos estudantes, e assim apoiá-los como aprendentes em EF.
- Os professores de EF têm tanto o direito, como a responsabilidade de estarem envolvidos no seu desenvolvimento profissional ao longo das suas carreiras, no âmbito da avaliação em EF.

TECNOLOGIA DIGITAL EM AVALIAÇÃO EM EF

É frequentemente afirmado que os processos de inovação tecnológica em que estamos envolvidos são revolucionários. Nas últimas duas décadas, tem havido um aumento consistente nas tecnologias (digitais) disponíveis. Potencialmente, a tecnologia pode enriquecer, aumentar e melhorar aspetos particulares da EF. Contudo, para um uso efetivo da tecnologia, os professores precisam não só de compreender essa tecnologia, como também devem ser capazes de integrar eficazmente as capacidades tecnológicas e o conhecimento do conteúdo e da pedagogia.

Potencialmente, as novas tecnologias podem ter um impacto significativo na avaliação em EF. Quando usadas apropriadamente, podem ajudar a melhorar a observação do desempenho dos alunos ou a monitorizar os desempenhos ao longo do tempo. Contudo, as tecnologias disponíveis nunca devem ditar o tipo de dados recolhidos e a forma como são usados para a avaliação. As tecnologias devem ser usadas no tempo certo e pela razão certa. Ao usar as tecnologias, os profissionais de EF devem medir aquilo que valorizam, ao invés de se valorizar aquilo que podem medir.

A AIESEP afirma que:

- Quando se usam tecnologias digitais na avaliação em EF, é essencial alinhar esse uso com os objetivos específicos de aprendizagem, a pedagogia, e as tarefas de avaliação.
- Os professores de EF devem desempenhar um papel importante na adaptação das tecnologias digitais às práticas de EF e, simultaneamente, devem resistir à possibilidade de as tecnologias digitais ditarem o que avaliam e como o fazem.
- Para um uso eficaz de tecnologias na avaliação em EF, é importante que os professores sejam digitalmente literados e que possuam conhecimento do que existe, dos dispositivos disponíveis e das potencialidades tecnológicas à medida que são usadas nos contextos de ensino e de aprendizagem.
- Os professores de EF devem garantir a proteção dos dados e da privacidade individual no processo de avaliação, especialmente quando usam tecnologias para recolha de dados.

0/0/0/
103

ORIENTAÇÕES PARA INVESTIGAÇÃO FUTURA

A AIESEP considera essencial o desenvolvimento de uma agenda formal de investigação com o objetivo de encontrar evidências que possam suportar as práticas de avaliação dos professores de EF. Apresentam-se aqui alguns exemplos de temas de investigação em torno dos quais essa agenda pode ser construída. A AIESEP incentiva os investigadores a uma abordagem colaborativa destes temas para além das fronteiras internacionais:

- a. O desenho, desenvolvimento e implementação de práticas e ferramentas apropriadas e eficazes para a avaliação, com base na investigação.
- b. O impacto de diferentes estratégias de avaliação nos objetivos de aprendizagem e na motivação dos alunos.
- c. A forma como a avaliação informa e tem impacto na conceção do currículo e nos processos pedagógicos.
- d. As práticas eficazes de formação de professores, específicas para a formação dos candidatos a professores acerca da avaliação em EF.
- e. O desenvolvimento profissional contínuo para professores em serviço acerca da avaliação em EF.
- f. As comunidades de prática sobre avaliação entre profissionais e investigadores da FIPEF e professores de EF.
- g. A interação entre dados sobre a avaliação da aprendizagem dos alunos e (o desenvolvimento das) políticas e decisões sobre a EF.
- h. O envolvimento dos alunos e a voz dos alunos no processo de avaliação.
- i. As competências de observação e de *feedback* dos professores e dos alunos e o seu impacto na progressão da aprendizagem.
- j. O uso e impacto de tecnologias digitais na avaliação em EF.

DISSEMINAÇÃO DA TOMADA DE POSIÇÃO DA AIESEP SOBRE AVALIAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Esta tomada de posição tem como objetivo chegar ao máximo possível de professores de EF, candidatos a professores de EF, formadores de professores de EF, coordenadores de EF, e decisores políticos em todo o mundo. Assim, convidamos todos a fazerem um esforço para:

- Traduzir a tomada de posição na língua nacional (sem alterar o seu conteúdo).
- Disseminar a tomada de posição por grupos-alvo na sua região através dos media, websites, revistas profissionais, currículos de FIPEF, programas de desenvolvimento profissional contínuo, etc., referenciando a sua fonte original: *AIESEP Position Statement on Physical Education Assessment (2019)*. <https://aiesep.org/scientific-meetings/position-statements/>

- Convencer as suas associações regionais de EF (profissionais ou científicas) a apoiar e/ou adotar a tomada de posição da AIESEP e ajudar a disseminar o seu conteúdo aos grupos-alvo acima mencionados.

Anexos:

1. Principais redatores da tomada de posição
2. Participantes no seminário
3. Referências

ANEXO 1

Principais redatores da tomada de posição da AIESEP

Lars Borghouts, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Menno Slingerland, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Gwen Weeldenburg, Fontys University of Applied Sciences, The Netherlands

Ann MacPhail, University of Limerick, Ireland

Hans van der Mars, Arizona State University, U.S.A.

Dawn Penney, Edith Cowan University, Australia

Víctor López Pastor, Universidad de Valladolid, Spain.

Ivo van Hilvoorde, Windesheim University of Applied Sciences, The Netherlands

Peter Iserbyt, KU Leuven, Belgium

Jacalyn Lund, Georgia State University, U.S.A.

ANEXO 2

Participantes no AIESEP Specialist Seminar: Future Directions in PE Assessment, ocorrido em 18-20 Outubro, 2018, Eindhoven, Holanda.

Nome	Primeiro Nome	País	Instituição
Avşar	Züleyha	Turquia	Uludag University
Bax	Hilde	Holanda	Hogeschool van Amsterdam
Bertills	Karin	Suécia	Jönköping University
Beukhof	Robbin	Holanda	Rembrandt College Veenendaal
Borghouts	Lars	Holanda	Fontys University of Applied Sciences
Bowles	Richard	Irlanda	Mary Immaculate College
Brouwer	Berend	Holanda	SLO
Buyck	Yoann	Suíça	Université de Genève
Calderón	Antonio	Irlanda	University of Limerick
Chambers	Fiona	Irlanda	University College Cork
Cloes	Marc	Bélgica	University of Liege/AIESEP
Coolkens	Rosalie	Bélgica	KU Leuven
Costa	João	Irlanda	SPEF/University College Cork
Dania	Aspasia	Grécia	National and Kapodistrian University of Athens
De Martelaer	Kristine	Bélgica	VUB en Universiteit Utrecht
Doolittle	Sarah	EUA	Adelphi University
Erturan Ilker	Gökçe	Turquia	Pamukkale University
Ferro	Nuno	Portugal	SPEF
Fraille	Juan	Espanha	Universidad Francisco de Vitoria
Gelder, van	Wim	Holanda	Inholland (PABO)
Gerlach	Erin	Alemanha	University of Potsdam
Goedhart	Bastiaan	Holanda	Inholland Haarlem
Grenier	Johanne	Canadá	Université du Québec à Montréal
Haapala	Henna	Finlândia	University of Jyväskylä
Haerens	Leen	Bélgica	Ghent University
Hastie	Peter	EUA	Auburn University
Hendricks	Philipp	Alemanha	University of Muenster
Hernán	Emilio José	Espanha	University of Valladolid
Herrmann	Christian	Suíça	DSBG Uni Basel
Hilvoorde, van	Ivo	Holanda	Hogeschool Windesheim
Hopper	Timothy	UK	University of Victoria
Horrell	Andrew	UK	The University of Edinburgh
Hunuk	Deniz	Turquia	Pamukkale University
Iserbyt	Peter	Bélgica	KU Leuven



Nome	Primeiro Nome	País	Instituição
Koekoek	Jeroen	Holanda	Windesheim University of Applied Sciences
Krijgsman	Christa	Holanda	Utrecht University/Sint-Janslyceum
Leirhaug	Petter	Noruega	Western Norway University of Applied Sciences
López-Pastor	Victor M.	Espanha	Universidad de Valladolid
Lorente-Catalán	Eloísa	Espanha	National Institute of Physical Education of Catalonia- UdL
Lucassen	Jo	Holanda	KVLO/Mulier Institute
Lund	Jacalyn	EUA	Georgia State University
Macken	Suzy	Irlanda	Marino Institute of education
MacPhail	Ann	Irlanda	University of Limerick
Mars, van der	Hans	EUA	Arizona State University
Martin Sanz	Norma Teresa	Espanha	Junta de Andalucia – Educació
Mauw	Steven	Holanda	Hogeschool van Amsterdam
Mombarg	Remo	Holanda	Hanzehogeschool Groningen
Mooney	Amanda	Austrália	Deakin University
Moura	André	Portugal	Fadeup
Munk Svendsen	Annemari	Dinamarca	University of Southern Denmark
Murphy	Frances	Irlanda	Institute of Education DCU
Nobre	Paulo	Portugal	Coimbra University
Okade	Yoshinori	Japão	Nippon Sport Science University
Penney	Dawn	Austrália	Edith Cowan University
Puehse	Uwe	Suíça	DSBG Uni Basel
Redelius	Karin	Suécia	The Swedish School of Sport and Health Sciences
Remmers	Teun	Holanda	Fontys Sporthogeschool
Romar	Jan-Erik	Finlândia	Åbo Akademi University
Sanford	Katherine	Canadá	University of Victoria
Scanlon	Dylan	Irlanda	University of Limerick
Scheuer	Claude	Luxemburgo	University of Luxembourg / EUPEA
Schnitzler	Christophe	França	Université de Lille
Seyda	Miriam	Alemanha	WWU Muenster
Slingerland	Menno	Holanda	Fontys University of Applied Sciences
Stålman	Cecilia	Suécia	GIH Stockholm
Svennberg	Lena	Suécia	University of Gävle
Tannehill	Deborah	Irlanda	University of Limerick
Vidoni	Carla	EUA	University of Louisville
Wälti	Marina	Suíça	University of Basel
Weeldenburg	Gwen	Holanda	Fontys University of Applied Sciences
Whittle	Rachael	Austrália	Victorian Curriculum and Assessment Authority
Wright	Steven	EUA	University of New Hampshire

Referências

- 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): 97–115.
- Borghouts, L. B., Slingerland, M., & Haerens, L. (2017). Assessment quality and practices in secondary PE in the Netherlands. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(5), 473-489.
- Desrosiers, P., Y. GenetVolet, and P. Godbout. 1997. "Teachers' assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes." *Journal of Teaching in Physical Education* 16 (2): 211-28.
- Dinan-Thompson, M., and D. Penney. 2015. "Assessment literacy in primary physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 485-503.
- Erdmann, R., D. Chatzopoulos, and H. Tsormatzoudis. 2006. "Pupils Grading: Do teachers grade according to the way they report?" *International Journal of Physical Education* 43 (1): 4-10.
- Georgakis, S., and R. Wilson. 2012. "Australian Physical Education and School Sport: An Exploration into Contemporary Assessment." *Asian Journal of Exercise and Sports Science* 9 (1): 37-52.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112.
- Hay, P.J., and D. Penney. 2009. "Proposing conditions for assessment efficacy in physical education." *European Physical Education Review* 15 (3): 389-405.
- Hursh, D. 2005. "Neo-liberalism, markets and accountability: Transforming education and undermining democracy in the United States and England." *Policy Futures in Education* 3 (1): 3-15.
- Irmold, C.H., R.A. Rider, and D.J. Johnson. 1982. "The use of evaluation in public school physical education programs." *Journal of Teaching in Physical Education* 2 (1): 13-8.
- James, A., L.L. Griffin, and P. Dodds. 2008. "The relationship between instructional alignment and the ecology of physical education." *Journal of Teaching in Physical Education* 27: 308-326.
- Kneer, M.E. 1986. "Description of physical education instruction theory/practice gap in selected secondary schools." *Journal of Teaching in Physical Education* 5: 91-106.
- López-Pastor, V.M., D. Kirk, E. Lorente-Catalán, A. MacPhail, and D. Macdonald. 2013. "Alternative assessment in physical education: a review of international literature." *Sport, Education and Society* 18 (1): 57-76.
- Lorente-Catalán, E., and D. Kirk. 2016. "Student teachers' understanding and application of assessment for learning during a physical education teacher education course." *European Physical Education Review* 22 (1): 65-81.
- van der Mars, H., Timken, G., & McNamee, J. (2018). Systematic Observation of Formal Assessment of Students by Teachers (SOFAST). *Physical Educator*, 75(3), 341-373.
- Matanin, M., and D. Tannehill. 1994. "Assessment and Grading in Physical Education." *Journal of Teaching in Physical Education* 13 (4): 395-405.
- Michael, R. D., Webster, C., Patterson, D., Laguna, P., & Sherman, C. (2016). Standards-based assessment, grading, and professional development of California middle school physical education teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 35(3), 277-283.
- Mintah, J.K. 2003. "Authentic assessment in physical education: Prevalence of use and perceived impact on students' self-concept, motivation, and skill achievement." *Measurement in Physical Education and Exercise Science* 7 (3):161-74.
- Penney, D., R. Brooker, P.J. Hay, and L. Gillespie. 2009. "Curriculum, pedagogy and assessment: three message systems of schooling and dimensions of quality physical education." *Sport, Education and Society* 14 (4): 421-42.
- Redelius, K., and P.J. Hay. 2012. "Student views on criterion-referenced assessment and grading in Swedish physical education." *Physical Education and Sport Pedagogy*. 17 (2): 211-25.
- Roberts-Holmes, G. and Bradbury, A. 2016. "Governance, accountability and the datafication of early years education in England." *British Educational Research Journal*. doi:10.1002/berj.3221
- Thorburn, M. 2007. "Achieving conceptual and curriculum coherence in high-stakes school examinations in Physical Education." *Physical Education and Sport Pedagogy* 12 (2): 163-84.
- Veal, M.L. 1988. "Pupil Assessment Perceptions and Practices of Secondary Teachers." *Journal of Teaching in Physical Education* 7 (4): 327-42.
- Whittle, R. J., Benson, A. C., & Telford, A. (2017). Enrolment, content and assessment: a review of examinable senior secondary (16–19 year olds) physical education courses: an international perspective. *The Curriculum Journal*, 28(4), 598-625.
- Zhu, X. 2015. "Student perspectives of grading in physical education." *European Physical Education Review* 21 (4): 409-420.