

Práticas de Professores de Educação Física no Contexto da Avaliação Inicial numa Escola Secundária do Concelho de Lisboa

▸ Nuno Miguel Grilo Fialho *

▸ Domingos Fernandes **

Resumo

O currículo português de Educação Física prevê uma *Avaliação Inicial* que deve ocorrer nas primeiras semanas do ano letivo e constituir um processo essencial para que as escolas tenham um papel primordial na organização do ensino. O principal objetivo deste estudo era pesquisar práticas de professores no período previsto para a *Avaliação Inicial* e as suas possíveis relações com a organização e o desenvolvimento do ensino daquela disciplina. Para concretizar este objetivo realizou-se um estudo de natureza qualitativa e descritiva numa escola do ensino secundário do concelho de Lisboa em que participaram voluntariamente três professores de Educação Física. Os dados da pesquisa, que foram objeto de análise de conteúdo, foram obtidos através de documentos oficiais da escola, de entrevistas aos professores e aos alunos participantes, de observações de aulas e de reuniões de professores e de notas de campo. Dois dos principais resultados do estudo foram os seguintes: a) os professores centraram o seu trabalho de *Avaliação Inicial* na verificação do nível de desempenho dos alunos nas *Áreas Matérias* e *Aptidão Física*, utilizando um maior número de aulas na avaliação das *Matérias* que os alunos tinham escolhido; e b) as práticas de avaliação dos professores eram, no geral, de referência criterial, utilizando critérios para cada Nível de especificação das *Matérias* (e.g., andebol, ténis de mesa, ginástica de solo, basquetebol) e critérios específicos da bateria de testes do *Fitnessgram*. Estes e outros resultados permitiram concluir que o processo de *Avaliação Inicial* teve um papel relevante no desenvolvimento do currículo de Educação Física porque influenciou as práticas pedagógicas que ocorreram nas aulas; contribuiu para reorientar o ensino ajustando-o aos objetivos a atingir; e induziu a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens. Avaliação inicial. Educação física. Ensino médio. Desenvolvimento curricular.

* Mestre em Supervisão Pedagógica, Escola Secundária de Odivelas/ Portugal. *E-mail:* nuno_grilo_fialho@yahoo.com.br.

** Doutor e Agregado em Educação, Universidade de Lisboa. *E-mail:* dfernandes@ie.ul.pt.

Practices of the Physical Education Teachers in the Context of the Initial Assessment at a County Secondary School in Lisbon

Abstract

The Portuguese curriculum of Physical Education provides an initial assessment that should occur during the first week of the school year and constitute an essential process to develop school-based curriculum. The main objective of this research was to understand practical Initial Assessment in Physical Education and its possible relationship with the organization and development of education. To this end we carried out a qualitative study of incidence essentially descriptive, involving three physical education teachers in secondary education. Data was collected through interviews with teachers and students, classroom observations, analysis of the normative documents and field notes. Assessment practices observed were similar to those normally used in formative assessment and were referred to the criteria of each level of specification of materials (eg, handball, table tennis, gym floor, basketball) and the specific criteria of the battery of tests Fitnessgram. Data analysis showed that, in general, participating teachers used the Initial Assessment to determine the level of student performance in so-called electives, to guide students in selecting these materials, learning to set goals to achieve by the end of school year, and to outline goals and strategies that guide the next steps of the teaching process.

Keywords: Learning assessment. Initial Evaluation. Physical education. High school. Curriculum development.

Prácticas de Profesores de Educación Física en el Contexto de la Evaluación Inicial en una Escuela Secundaria del Municipio de Lisboa

Resumen

El currículo portugués de la asignatura Educación Física prevé una Evaluación Inicial que debe ocurrir en las primeras semanas del año lectivo y tiene que constituir un proceso esencial para que las escuelas tengan un papel fundamental en la organización de la enseñanza. El principal objetivo de este estudio ha sido investigar prácticas de profesores en el período previsto para la Evaluación Inicial y sus posibles relaciones con

la organización y el desarrollo de la enseñanza de la mencionada asignatura. Para concretizar este objetivo se realizó un estudio de naturaleza cualitativa y descriptiva en una escuela de enseñanza secundaria del municipio de Lisboa en el que participaron voluntariamente tres profesores de Educación Física. Los datos de la investigación, objeto de análisis de contenido, se obtuvieron a través de documentos oficiales de la escuela, entrevistas con los profesores y alumnos participantes, también se hicieron observaciones de clases y reuniones de profesores y notas de campo. Dos de los principales resultados fueron los siguientes: a) los profesores centraron su trabajo de Evaluación Inicial en la verificación del nivel de desempeño de los alumnos en las Áreas Materias y Aptitud Física, para lo cual se utilizó un mayor número de clases en la evaluación de las Materias o asignaturas que los alumnos habían elegido; y b) las prácticas de evaluación de los profesores eran, en general, de referencia criterial, es decir, se usaron criterios para cada Nivel de especificación de las Materias (e.g., balonmano, tenis de mesa, gimnasia de suelo, básquetbol) y criterios específicos de la serie de tests del Fitnessgram. Éstos y otros resultados permiten concluir que el proceso de Evaluación Inicial tuvo un papel importante en el desarrollo del currículo de Educación Física porque influyó en las prácticas pedagógicas que ocurrieron en las clases; contribuyó para reorientar la enseñanza ajustándola a los objetivos que se querían alcanzar; y, finalmente, indujo la participación activa de los alumnos en sus aprendizajes.

Palabras clave: Evaluación de los aprendizajes. Evaluación Inicial. Educación Física. Enseñanza Media. Desarrollo curricular.

Introdução

A pesquisa realizada nas últimas décadas tem evidenciado que as práticas deliberadas e sistemáticas de avaliação formativa contribuem para que todos os alunos aprendam melhor, com especial relevância para os que revelam mais dificuldades (BIGGS, 1998; BLACK; WILLIAM, 1998; FERNANDES, 2005, 2008; HARLEN, 2006a; HARLEN; JAMES 1997; PERRENOUD, 1999; SHEPARD, 2001). Talvez por isso mesmo, no currículo português se proponha que avaliação formativa e a avaliação interna sejam predominantes e que as decisões relativas à progressão académica dos alunos do ensino básico sejam preferencialmente tomadas apenas no final de cada um dos três ciclos de escolaridade (FERNANDES, 2007a, 2009b). Estas orientações parecem reconhecer que o

currículo e o seu desenvolvimento têm que ter uma natureza mais dinâmica e mais consentânea com a diversidade que hoje predomina nos sistemas educativos (ROLDÃO, 1999a). Assim, as escolas e os professores terão que evoluir no sentido de transformar e melhorar a organização e desenvolvimento do ensino, das aprendizagens e da avaliação. Em particular e tal como nos refere Shepard (2001), um currículo que se constrói e reconstrói de forma dinâmica, centrado na realidade das escolas, exige necessariamente que a avaliação no domínio das aprendizagens seja de natureza marcadamente formativa.

As orientações legais definidas para o desenvolvimento do currículo da Educação Física (PORTUGAL, 1991, 2001a, 2001b) têm acompanhado as recomendações da investigação no que se refere aos processos de ensino e avaliação. Com efeito, desde 1991, com a publicação dos primeiros Programas de Educação Física (PEF), de âmbito nacional, a avaliação formativa sempre foi entendida como um processo decisivo para ajudar os alunos a aprender. Simultaneamente, considerou-se que as escolas deveriam ter autonomia para tomar as decisões que considerassem mais adequadas tendo em conta as suas realidades e, naturalmente, as finalidades previstas no currículo nacional. Assim, sugere-se que “os processos e os resultados da avaliação devem contribuir para o aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem e, também, para apoiar o aluno na procura e alcance do sucesso em Educação Física (EF) no conjunto do currículo escolar” (PORTUGAL, 2001a, p. 27; 2001b, p. 34). De acordo com o Conselho Nacional das Associações de Professores e Profissionais de Educação Física (CNAPEF) (2002), nos PEF está previsto que as escolas ocupem um lugar central no desenvolvimento do currículo e, conseqüentemente, os professores viram aumentadas as suas responsabilidades na seleção e utilização de tarefas e estratégias pedagógicas que ajudem os alunos a aprender.

Nos PEF dos ensinos básico e secundário está prevista uma *Avaliação Inicial*, considerada o ponto de partida do trabalho dos professores no início de cada ano letivo e um processo essencial para desenvolver o currículo com base na escola (PORTUGAL, 2001a, 2001b). É com o auxílio desta *Avaliação Inicial* que os professores iniciam o processo de organização e funcionamento pedagógico da disciplina de EF de forma a que cada aluno e/ou cada grupo de alunos desenvolva plenamente as aprendizagens e competências previstas. De acordo com Carvalho (1994), trata-se de uma avaliação de natureza prognóstica que ajuda a identificar necessidades e possibilidades de

desenvolvimento dos alunos nos diferentes temas propostos no currículo nacional. Nestas condições, a *Avaliação Inicial*, que normalmente ocorre nas primeiras quatro a cinco semanas do ano letivo, deverá estar articulada com o processo de desenvolvimento curricular, para que se possam delinear planos anuais para cada turma. Assim, a *Avaliação Inicial* ajuda a identificar, em cada escola, o que é importante aprender ao longo dos vários ciclos e anos de escolaridade e a definir, ao nível de cada turma, quais as estratégias que melhor podem contribuir para que os alunos aprendam.

Os PEF recomendam que se elabore um *Protocolo de Avaliação Inicial* que defina procedimentos de recolha de informação avaliativa que garantam a credibilidade do processo, assim como os objetos e contextos de avaliação mais adequados aos objetivos que se pretendem alcançar. Ou seja, na organização deste processo, “as situações de avaliação deverão considerar os aspetos críticos do percurso de aprendizagem em cada matéria e sintetizar o grau de exigência de cada nível do programa, nos critérios e indicadores de observação acertados entre todos” (PORTUGAL, 2001a, p. 22; 2001b, p. 25).

Problema e questões da investigação

Apesar da importância que é reconhecida aos processos de avaliação formativa na melhoria das aprendizagens dos alunos, as revisões e análises da literatura têm mostrado que a pesquisa neste domínio é, em geral, escassa e pouco centrada na descrição, análise e interpretação de práticas de ensino e de avaliação em contextos reais de sala de aula (FERNANDES, 2006, 2007b, 2009a; MARTINS, 2008; NEVES; JORDÃO; SANTOS, 2004). Esta constatação é consistente com o que se passa no contexto da EF pois, conforme é referido por Dias e Rosado (2002, p. 21), “a investigação realizada em Portugal sobre a avaliação em Educação Física é, ainda, bastante diminuta ou, em alguns casos, mesmo inexistente”. No caso particular da *Avaliação Inicial*, conhece-se apenas um trabalho de natureza teórica e reflexiva realizado por Carvalho (1994) que descreve as práticas dos professores de uma escola do ensino secundário. Ou seja, não se conhecem outros estudos que tenham pesquisado formas de organização e operacionalização da *Avaliação Inicial* e de utilização da informação obtida nas decisões relativas à gestão e ao desenvolvimento do currículo.

Consequentemente, o problema desta pesquisa decorreu de uma necessidade emergente de se conhecerem práticas de *Avaliação Inicial* de professores de EF e das

recomendações constantes na literatura revista. Espera-se que o estudo destas práticas em contextos reais possa contribuir para criar condições que permitam transformar e melhorar o desenvolvimento do currículo na disciplina de EF e, conseqüentemente, as aprendizagens dos alunos.

Nestas condições, esta pesquisa foi orientada pelas seguintes questões orientadoras:

1. Como é que os professores desenvolvem o processo de *Avaliação Inicial* em Educação Física?
2. Como é que se poderão relacionar as práticas de *Avaliação Inicial* dos professores com a forma como organizam o desenvolvimento do currículo?

A partir destas questões descreveram-se, analisaram-se e interpretaram-se práticas de ensino e de *Avaliação Inicial* dos professores de Educação Física do ensino secundário participantes neste estudo.

Enquadramento conceptual

Currículo e avaliação

Na sua dimensão escolar, o currículo é usualmente definido como o conjunto de aprendizagens que cabe à escola garantir e organizar o que é considerado socialmente necessário num dado tempo e contexto (ROLDÃO, 1999b). Alonso (2000, p. 55) considera que o currículo é “o projeto de cultura e de socialização das novas gerações [...] concretizando-se em práticas desenvolvidas em determinadas condições políticas, organizativas, profissionais e sociais”.

Tendo em conta as necessidades da sociedade atual e as responsabilidades que cabem aos sistemas educativos na educação e formação dos seus cidadãos, Roldão (1999a) e Alonso (2000) consideram que o currículo escolar, ao serviço de uma escola democrática e inclusiva, não é um simples conjunto de normas a pôr em prática nas escolas. O currículo tem que ser entendido como um importante referente que deve ser pensado e vivido, de forma dinâmica, inteligente e criativa, por parte das escolas, dos professores, dos alunos e demais intervenientes no processo educativo. Só dessa forma todos e cada um dos jovens estudantes poderão aprender e prosseguir os seus estudos, de acordo com as suas reais potencialidades.

O currículo não é algo que se diz. Tem que ser vivido por professores e alunos e permanentemente construído e reconstruído, de acordo com as situações concretas em que tem que ser desenvolvido. Neste sentido, tem que ser gerido de forma dinâmica e

flexível, através de uma atitude crítica e investigativa por parte dos professores e educadores e de um funcionamento pedagógico das escolas mais reflexivo e mais inteligente (FERNANDES, 2005). Assim, tal como nos diz Zabalza (2000), o currículo deve ser conceptualizado como um projeto plenamente assumido e vivido pelas escolas e pelas comunidades educativas em geral. E isto significa, obviamente, que ensinar, aprender e avaliar são processos nucleares que têm que estar tão articulados e tão integrados quanto possível. Por isso mesmo, o desenvolvimento curricular tem que estar associado a uma variedade de processos didáticos e pedagógicos que promovam tal integração e articulação em contextos concretos.

É nesta perspectiva de desenvolvimento do currículo que a avaliação *para* as aprendizagens também designada como avaliação formativa, desempenha um papel fundamental na recolha de informação relevante para ajudar a regular e a reorientar a organização e as práticas de ensino, de forma sistemática e contínua (ZABALZA, 2000). Numa *Visão Reformada do Currículo*, usando a designação de Shepard (2001), a avaliação não se reduz à mera aplicação de testes objetivos construídos a partir de um currículo inspirado nas teorias de eficiência social. A avaliação tem que ser uma prática pedagógica e social que, antes do mais, serve para ajudar os alunos a aprender e os professores a ensinar através da permanente regulação dos processos associados a um desenvolvimento do currículo centrado nas realidades das escolas. Os processos de avaliação têm que estar articulados com os processos de desenvolvimento do currículo e com os processos de aprendizagem. Só dessa forma professores e alunos podem gerar as informações indispensáveis que lhes permitam regular as suas atividades. Só dessa forma os alunos estarão em condições de participar mais ativamente na sua autoavaliação e, conseqüentemente, nas suas aprendizagens (BLACK; WILIAM, 1998; EARL, 2003; FERNANDES, 2008).

Neste enquadramento, a avaliação deverá considerar as concepções cognitivistas da aprendizagem que valorizam a distribuição deliberada de *feedback* que oriente e ajude os alunos a aprender, os processos de autoavaliação e autoregulação das aprendizagens e uma adequada utilização dos erros e das dificuldades dos estudantes (JAMES, 2006). Assim, tal como nos é dito por Sadler (1998), é importante que os professores atuem como mediadores entre os alunos e os conhecimentos que se vão trabalhando e explorando nas salas de aula. Ou seja, para desenvolver adequadamente o currículo, os

professores têm necessariamente que articular o ensino e a aprendizagem através da avaliação e, por isso, as formas como esta se organiza são determinantes para orientar os esforços e a atenção dos alunos para aquilo que é essencial (HARLEN, 2006b). Além do mais e ainda de acordo com esta autora, as práticas de avaliação devem ter em conta os fatores que estão relacionados com a motivação para a aprendizagem, tais como a distribuição adequada e equilibrada de *feedback* e a realização de tarefas adaptadas ao nível dos alunos.

Avaliação formativa e avaliação somativa: características, propósitos e aprendizagem dos alunos

De acordo com Harlen e James (1997) e Harlen (2006a) a distinção entre avaliação formativa (avaliação *para* as aprendizagens) e avaliação somativa (avaliação *das* aprendizagens) está essencialmente dependente dos respetivos propósitos, dos momentos em que ocorrem e das utilizações dadas à informação recolhida.

A avaliação *para* as aprendizagens tem o propósito de ajudar os alunos a aprender, ocorre durante os processos de ensino e aprendizagem e a informação recolhida é utilizada para regular e reorientar estes processos. Por isso, a distribuição de *feedback* e a sua natureza contínua assumem uma relevância particular. Por outro lado, a avaliação *das* aprendizagens tem o propósito de fazer um balanço, uma súmula ou um ponto de situação acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer após um determinado período de tempo de ensino. Neste sentido, a avaliação somativa é pontual por natureza, ocorre, em geral, no final de um processo e gera informações que permitem classificar e certificar os alunos. No entanto, é bom ter presente que certas formas de avaliação somativa podem estar melhor articuladas com o ensino e ajudar os alunos no desenvolvimento das suas aprendizagens, não se destinando, por isso, a gerar classificações. Neste caso, a avaliação somativa aproxima-se da avaliação formativa (BIGGS, 1998; BLACK; WILIAM, 1998; FERNANDES, 2008; HARLEN, 2006a).

Para Harlen (2006a) a avaliação formativa e a avaliação somativa não são dois conceitos dicotómicos, são dimensões distintas do mesmo constructo. Assim, ambas as modalidades de avaliação integram um contínuo de possibilidades que vão desde a avaliação formativa informal até à avaliação somativa formal. Entre estas duas possibilidades extremas existem avaliações que se aproximam mais das perspetivas

formativas ou somativas. O Quadro 1 sintetiza as concepções desta autora acerca das dimensões que a avaliação no domínio das aprendizagens pode assumir.

	Formativa ←		→ Sumativa	
	Formativa informal	Formativa formal	Somativa Informal	Somativa formal
Principal preocupação	Saber quais os próximos passos a dar na aprendizagem.		Saber o que foi conseguido até ao momento.	
Objetivo	Dar a conhecer os próximos passos na aprendizagem	Dar a conhecer os próximos passos no ensino	Verificar se os progressos estão de acordo com o que se planeou	Registrar os resultados alcançados por cada indivíduo
Como é que se recolhem evidências de aprendizagem?	No decorrer do trabalho normal que ocorre nas aulas	Introduzindo formas de recolha no trabalho normal que ocorre nas aulas	Introduzindo formas de recolha no trabalho normal que ocorre nas aulas	Tarefa separada ou teste
Referência para a formulação de um juízo	O aluno	O aluno e critérios previamente definidos	Os critérios	Os critérios
Quem formula os juízos?	Aluno e professor	Professor	Professor	Professor ou um avaliador externo
Ação consequente	Feedback para os alunos e professor	Feedback para os planos de ensino	Feedback para os planos de ensino	Relatar a informação aos alunos, pais, outros professores, etc.

Quadro 1. Para uma caracterização da avaliação formativa e da avaliação somativa.

Fonte: Adaptado de Harlen (2006a, p. 114).

O que parece ser relevante assinalar, como já se referiu, é que há formas de avaliação somativa, de natureza mais informal, que são claramente orientadas para ajudar os alunos a aprender e, nesse sentido, aproximam-se das avaliações de natureza formativa. É, por exemplo, o caso de um professor que pede aos seus alunos para relatarem oralmente, ou por escrito, o que aprenderam de mais significativo nas últimas cinco aulas. Pode ser uma avaliação intermédia, entre o início e o final de uma unidade de ensino, que permite verificar o que os alunos sabem e são capazes de fazer relativamente aos objetivos de aprendizagem que se pretendem alcançar. Trata-se de um balanço, de uma síntese, que, em geral, não é utilizada com fins classificativos e que pode ajudar os alunos a regular e autoregular as suas aprendizagens.

O trabalho de Harlen (2006a) deve continuar a merecer a melhor reflexão e aprofundamento. Sobretudo porque se pode questionar se realmente a avaliação

formativa e a avaliação somativa, em vez de dimensões do mesmo constructo, não serão antes complementares. Realmente, poderemos considerar que, do ponto de vista epistemológico, elas apresentam diferenças entre si, embora se possa reconhecer que ambas são relevantes para o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos e, como tal, complementares. Mas a sua inserção pedagógica também não é propriamente a mesma; ou seja, o papel dos professores e dos alunos e as relações entre eles e as tarefas de avaliação são, em geral, significativamente diferentes (FERNANDES, 2006, 2007b, 2008). O que o Quadro 1 nos mostra, e essa pode ser uma ideia interessante a aprofundar, é que há uma notória interseção entre a avaliação formativa formal e a avaliação somativa informal que, como se pode verificar, têm semelhanças importantes.

O fundamental nesta discussão acerca da utilização da avaliação formativa e somativa será a capacidade de cada uma destas modalidades conseguir influenciar positivamente o trabalho escolar dos alunos e os resultados que conseguem obter. Nesta perspetiva, e tendo em conta os argumentos apresentados ao nível do desenvolvimento do currículo e das aprendizagens dos alunos, os processos de avaliação, quer somativos, quer formativos, deverão ser organizados e operacionalizados de modo a permitir uma forte interligação entre ensino e aprendizagem, uma recolha e disponibilização de informação de qualidade para os alunos e professores e uma maior interação e envolvimento dos alunos e professores em todas as etapas do desenvolvimento do currículo (FERNANDES, 2007b).

No entanto, e apesar de estar hoje bem fundamentada a necessária opção por esta tipologia de práticas de avaliação (BLACK; WILIAM, 1998, HARLEN, 2006b; FERNANDES, 2008; JAMES, 2006), a pesquisa demonstra-nos que as escolas continuam a estar mais orientadas para uma avaliação *das* aprendizagens e não tanto para uma avaliação *para* as aprendizagens (EARL, 2003; FERNANDES, 2005, 2008). As práticas pedagógicas têm-se centrado essencialmente na aplicação de testes e/ou exames no final de um determinado ciclo de aprendizagens, cujos resultados são normalmente traduzidos numa classificação que pouca informação disponibiliza aos alunos sobre o que terão que melhorar e como poderão fazê-lo. Mantém-se, deste modo, a necessidade de refletir e agir para mudar e melhorar práticas de avaliação que respondam às exigências curriculares e sociais dos sistemas educativos atuais (SHEPARD, 2001).

Metodologia

Partindo do problema e das questões anteriormente enunciados, foi decidido desenvolver uma pesquisa que permitisse uma descrição tão exaustiva quanto possível, assim como uma análise e uma interpretação, das práticas de ensino e de *Avaliação Inicial* dos professores participantes.

A ideia de produzir um estudo de natureza marcadamente descritiva esteve diretamente relacionada com a ausência de pesquisas cuja unidade de análise fosse a prática dos professores no contexto da *Avaliação Inicial*. Ou seja, verificou-se ser necessário descrever, tão fielmente quanto possível, o que se fazia, porque se fazia, como se fazia e para que se fazia. Assim, ao longo de cerca de três meses, foram utilizadas fontes de informação (e.g. documentos, entrevistas e observações) que contribuíram para a construção de um *corpus* que permitisse responder às questões da pesquisa.

Na escolha do contexto escolar a estudar foram tidos em consideração dois critérios de selecção. Em primeiro lugar, uma escola que desenvolvesse efetivamente a *Avaliação Inicial* com os seus alunos. E, em segundo lugar, uma escola cujos professores fossem reconhecidos como profissionais empenhados e atentos ao desenvolvimento do currículo de Educação Física.

Após a selecção da escola, dos professores participantes e do ano de escolaridade, procedeu-se à análise dos documentos considerados relevantes e, no início do ano letivo, participou-se em duas reuniões do Departamento de Educação Física (DEF). Esta primeira etapa teve como objetivo recolher informações relativas à forma como a escola se tinha organizado para concretizar a *Avaliação Inicial*, permitindo delinear as fases seguintes do processo de recolha de dados e seleccionar os meios que iriam ser utilizados para esse efeito.

Constatou-se que o DEF integrava 12 professores que leccionavam o 3º ciclo do ensino básico (7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade) e/ou o ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos de escolaridade). No ensino secundário, nomeadamente no ano de escolaridade seleccionado para este estudo (11.º ano de escolaridade), o programa prevê 180 minutos de tempo útil de aulas por semana, distribuído por dois blocos de 90 minutos (cada bloco tem duas aulas de 45 minutos). A escola organizou o currículo em três áreas: a) *Aptidão Física*; b) *Matérias*; e c) *Conhecimentos*. As duas últimas áreas foram organizadas em planos plurianuais onde estavam definidos os níveis de

especificação das *Matérias* e os conteúdos a desenvolver em cada um dos três anos de escolaridade do ensino secundário (10º, 11º e 12º).

Relativamente à *Aptidão Física*, previa-se o desenvolvimento de um conjunto de capacidades motoras relacionadas com a Zona Saudável do *Fitnessgram* (ZSAF), nomeadamente a flexibilidade, a força, a resistência e ainda a manutenção de níveis de composição corporal. Quanto às *Matérias*, para os 11º e 12º anos de escolaridade, a escola seguiu as orientações metodológicas dos PEF (PORTUGAL, 2001b) ao estabelecer um regime de opções que, para o efeito, foram organizadas em quatro blocos:

1. Bloco A1, com Andebol e Futebol, e Bloco A2, com Basquetebol e Voleibol.
2. Bloco B, com Atletismo e Ginásticas (Aparelhos, Solo e Acrobática).
3. Bloco C, com Danças Sociais e Aeróbica.
4. Bloco D, com Badminton, Ténis de Mesa, Escalada, Patinagem, Jogo do Pau e Luta.

Cada aluno, tendo em conta um conjunto de critérios pré-definidos, previstos nas sugestões metodológicas constantes nos PEF, deveria seleccionar seis *Matérias* de que gostasse de trabalhar ao longo do ano letivo. Mais concretamente, os alunos teriam que escolher duas *Matérias* do Bloco A (uma de A1 e outra de A2), uma do Bloco B e outra do Bloco C e duas do Bloco D. Uma das utilizações das informações recolhidas durante o processo da *Avaliação Inicial* seria precisamente apoiar os alunos na seleção das *Matérias* que gostariam de aprender ao longo do ano lectivo.

No que se refere aos *Conhecimentos*, a desenvolver no 11º ano de escolaridade, o currículo da escola foi dividido em dois blocos. Um deles previa um conjunto de aprendizagens que permitissem que os alunos utilizassem processos para desenvolver e manter a sua aptidão física. O outro destinava-se a desenvolver aprendizagens que habilitassem os alunos a participar crítica e adequadamente nos contextos extra-escolares (não formais) em que se realizassem actividades físicas.

O DEF da escola definiu que a *Avaliação Inicial* decorreria nas primeiras seis semanas de aulas, das quais as cinco primeiras se destinariam à avaliação das *Matérias* e a última à avaliação da *Aptidão Física*. Por razões relacionadas com a gestão do tempo, o DEF decidiu não incluir a área dos *Conhecimentos* no plano de *Avaliação Inicial*. Assim, as observações dos professores centraram-se nas *Matérias* e na *Aptidão Física*.

Na *Aptidão Física* foi utilizada uma bateria de testes proveniente do programa *Fitnessgram* (COOPER INSTITUTE FOR AEROBIC RESEARCH, 2002) para avaliar a composição corporal e as capacidades motoras de resistência, força e flexibilidade.

Tendo em conta os Programas de Educação Física, o DEF definiu uma diversidade de tarefas de *Avaliação Inicial* para as *Matérias* do currículo da escola tradicionalmente seleccionadas pelos alunos. Através da utilização dessas situações de avaliação, os professores, com base em procedimentos mais ou menos estruturados, procediam à inclusão dos alunos num dos três níveis de desempenho previstos nos programas (Nível Introdução, Nível Elementar ou Nível Avançado).

Ainda relativamente aos procedimentos a adoptar, o DEF considerou que a *Avaliação Inicial* era essencialmente orientadora e não certificadora. Assim, não deveria haver preocupação excessiva em verificar se todos os alunos cumpriam todos os critérios de avaliação definidos para cada uma das *Matérias*. Para além de procurar situar os alunos no nível mais adaptado ao seu desenvolvimento, a *Avaliação Inicial* também deveria ser utilizada para identificar, em cada turma, os alunos com mais e com menos capacidades em cada uma das *Matérias* para melhor se poder organizar o trabalho pedagógico com os diferentes grupos.

Nas fase seguinte do processo de recolha e análise de dados, entrevistaram-se os três professores participantes e observaram-se um total de 26 aulas de *Avaliação Inicial* ao longo de seis semanas. Cada um dos professores foi entrevistado duas vezes: uma imediatamente antes e outra imediatamente após o período das observações. Participou-se ainda numa reunião imediatamente após o período da *Avaliação Inicial*, na qual foram analisados os resultados dos professores e das turmas participantes neste estudo.

Durante o período de observação das aulas optou-se por uma postura de observador não participante e concentrada (BLANCHET et al., 1989), considerando que o campo de observação foi limitado e as variantes de observação pré-seleccionadas. As observações foram distribuídas por três momentos distintos: dois momentos correspondentes ao início e ao fim do período de aulas dedicado à *Avaliação Inicial* das *Matérias* e um momento na ocasião da *Avaliação Inicial* da *Aptidão Física*. No primeiro momento cada professor foi observado em duas ocasiões, contabilizando um total de 12 aulas, quatro por cada professor. No segundo momento, cada professor foi igualmente observado em duas ocasiões, mas apenas num total de 10 aulas, uma vez que um dos professores não pôde lecionar um dos blocos programados para essa semana. Por fim, no terceiro momento de observação, foi apenas observado um professor, num total de

4 aulas, uma vez que a *Avaliação Inicial da Aptidão Física* era estandardizada para todas as turmas da escola.

No seguimento de uma análise preliminar dos dados recolhidos durante as primeiras entrevistas e observações de aulas, e tendo em vista a triangulação da informação obtida, foi decidido recolher alguns dados junto dos alunos. Assim, foram entrevistados 14 alunos das três turmas referidas, 5 alunos de duas turmas e 4 alunos da terceira turma. Os alunos foram seleccionados de forma a manter um equilíbrio entre os dois géneros e entre alunos com bom nível de desempenho e alunos com um nível de desempenho mais baixo nesta disciplina. A seleção dos alunos foi da responsabilidade dos respetivos professores.

A triangulação no processo de recolha de dados teve como finalidade garantir um maior nível de confiança na análise e discussão de resultados (COHEN; MANION, 1998). As entrevistas, realizadas em profundidade e com o apoio de um guião de estrutura flexível, seguiram de perto as recomendações de Biklen e Bogdan (1994) e de Foddy (1996).

A organização e análise dos dados foi feita a partir de um sistema de codificação, tal como nos é sugerido por Biklen e Bodgan (1994), em que se utilizou um conjunto de categorias e sub-categorias relacionadas com as questões de investigação. Algumas das categorias estavam definidas à partida e outras foram consideradas durante os processos de recolha e análise dos dados.

Apresentação e discussão dos resultados

Nesta secção organizaram-se os principais resultados desta pesquisa de acordo com as questões inicialmente formuladas.

O desenvolvimento do processo de avaliação inicial

Os dados recolhidos evidenciam que os três professores participantes recolheram de forma sistemática informação avaliativa que lhes permitiu escolher e definir objectivos de aprendizagem adaptados às necessidades de desenvolvimento dos seus alunos.

Durante as aulas, apoiados nos critérios de avaliação definidos pelo DEF, todos os professores centraram os seus esforços de *Avaliação Inicial* na verificação do nível de desempenho dos alunos, particularmente nas *Matérias* por eles seleccionadas no início do ano lectivo. Sempre que uma dada opção era escolhida por um reduzido número de

alunos, os professores orientavam-nos para uma outra *Matéria* que tinha sido escolhida por um maior número de alunos da turma. Esta orientação foi sempre enquadrada pelos critérios definidos pelo DEF, com o objectivo de prevenir a existência de um número excessivo de opções seleccionadas em cada turma e uma consequente redução do número de aulas dedicadas a cada *Matéria*. Para além das opções efectuadas pelos alunos, dois dos professores decidiram ainda avaliar os seus alunos em *Matérias* que estes não tinham seleccionado. A ideia pareceu ser a de obter mais informação para poder aconselhar e orientar cada um dos alunos na escolha da *Matéria* que lhes proporcionasse mais possibilidades de sucesso. Essa avaliação foi concretizada por um dos professores no Futebol, Andebol, Voleibol e Basquetebol e por outro professor somente no Futebol.

A outra área avaliada foi a *Aptidão Física*, mais precisamente as capacidades motoras resistência, força e flexibilidade e ainda a capacidade para a definição da composição corporal. Foram utilizados: a) o teste da Milha para a resistência; b) o teste dos abdominais e o das flexões-extensões de braços para as forças; c) o *sit and reach* para a flexibilidade; d) o teste da extensão do tronco para a força e flexibilidade do tronco; e e) a medição das pregas adiposas geminal e tricipital para a composição corporal. Esta avaliação decorreu na última semana do período de *Avaliação Inicial*, com as restantes semanas a serem utilizadas para a avaliação das *Matérias*.

Relativamente à avaliação da área *Matérias* as abordagens utilizadas pelos três professores não foram integralmente coincidentes. Com efeito, dois dos professores optaram por utilizar uma estrutura de aula dividida em três partes distintas: uma parte inicial destinada a explicitar os objetivos da aula; uma segunda parte em que os alunos realizaram exercícios de ativação muscular, articular e fisiológica e tomaram conhecimento do sistema organizativo a utilizar tendo em conta as atividades a desenvolver; e, finalmente, uma terceira parte, em que o desempenho dos alunos nas diferentes *Matérias* era observado e avaliado. O terceiro professor, no essencial, começou por uma parte inicial dedicada à instrução e à organização das atividades a desenvolver e passou de imediato à *Avaliação Inicial* das respectivas *Matérias*. Nesta abordagem foram utilizadas atividades diretamente relacionadas com as *Matérias* seleccionadas para a aula, progressivamente mais intensas, ao invés de serem utilizados exercícios simples de ativação muscular, articular e fisiológica. Esta opção procurou

otimizar o tempo disponível na aula, proporcionando uma necessária ativação muscular, articular e fisiológica, ao mesmo tempo que eram recolhidos alguns dados acerca do desempenho dos alunos.

As observações das aulas e as entrevistas aos alunos permitiram constatar que todos os professores recorreram sistematicamente à observação e à produção de registos relativos ao desempenho dos jovens estudantes. Uma parte significativa do tempo era ocupada com o ensino, a organização e a correção das performances dos alunos, relativamente às atividades inerentes às aprendizagens a desenvolver em cada uma das *Matérias*. Efetivamente, todos os alunos referiram que os seus professores os corrigiam à medida que iam realizando as atividades propostas para o período de *Avaliação Inicial*, tendo considerado que melhoraram as suas competências relativas às *Matérias* abordadas naquele período.

Em geral, as práticas de avaliação dos professores foram de natureza criterial uma vez que a observação dos alunos nas situações selecionadas era referenciada a um conjunto de critérios específicos de cada nível de especificação de *Matéria*. Por exemplo, numa situação de Ténis de Mesa (Jogo 1+1 em cooperação) os alunos foram observados tendo em conta critérios relativos à pega correcta da raqueta, aos batimentos de direita e de revés destinados a dirigir a bola para o campo contrário e às trajetórias a imprimir à bola.

O objectivo central do período destinado à *Avaliação Inicial* foi o de recolher dados sobre o desempenho dos alunos com vista à adoção de estratégias que garantissem maiores possibilidades de obtenção de sucesso na disciplina. Pelas características do currículo de Educação Física definido para esta escola, a maior parte do tempo dedicado a esta avaliação foi utilizado para conseguir determinar o Nível em que cada um dos alunos se encontrava na área curricular *Matérias*. Na concretização desta meta verificou-se que, para dois dos professores participantes, metade de um bloco de 90 minutos foi considerado suficiente para determinar o Nível de cada um dos alunos relativamente à *Matéria*, ou *Matérias*, objeto de avaliação nessa aula. Em relação ao outro dos professores participantes, o fato de ter repetido as mesmas situações de *Avaliação Inicial* durante duas ou três aulas para uma parte considerável das *Matérias* selecionadas, pode ainda sugerir a realização de uma avaliação criterial e ipsativa (baseada no progresso do aluno). Esta opção, em que é tomado em consideração o

modo como o aluno, ou grupo de alunos, aprende de aula para aula, procurou identificar os diferentes ritmos de aprendizagem do aluno, ou grupo de alunos, na realização das mesmas tarefas. Estes dados seriam posteriormente utilizados para uma definição mais adequada dos objetivos de aprendizagem a desenvolver e das estratégias a implementar, na medida em que os alunos com um bom ritmo de aprendizagem poderiam “chegar mais longe”. Ou, numa outra hipótese, não precisariam de tanto tempo de aprendizagem para cumprir com sucesso o currículo daquele ano de escolaridade. A identificação de ritmos de aprendizagem mais lentos, por variadas razões, poderia significar que, nesse ano letivo, para esse aluno ou grupo de alunos, os objetivos teriam que ser mais modestos e, porventura, teria que ser dado um maior apoio e/ou mais tempo de aprendizagem para que os objetivos pudessem ser cumpridos.

Durante a semana dedicada à *Avaliação Inicial da Aptidão Física* os professores do DEF decidiram pré-organizar os espaços de aula de EF da escola em áreas específicas dedicadas à realização de um determinado teste. Deste modo, durante as aulas dessa semana, os alunos da turma passavam sucessivamente pelas várias áreas de avaliação das capacidades motoras e da composição corporal. Pelas próprias características dos testes selecionados, e na tentativa de rendibilizar o tempo disponível, houve situações em que os alunos realizaram os testes em conjunto com alunos de outras turmas que tinham aulas de Educação Física no mesmo horário, como foi o caso teste da milha para a avaliação da resistência. Também com o objetivo de melhor gerir o tempo disponível para esta avaliação, os testes relacionados com a composição corporal foram realizados por outros professores do Departamento de Educação Física, que se disponibilizaram a colaborar nas medições corporais, permitindo aos professores das turmas centrar a sua atenção e observação sobre os restantes testes.

Na avaliação da *Aptidão Física*, a metodologia de observação de referência criterial foi ainda mais marcada. Os alunos foram observados tendo em conta as condições de realização definidas pela bateria *Fitnessgram* para cada um dos testes selecionados. A título de exemplo, na medição da prega geminal foram seguidos os seguintes procedimentos: a avaliação foi realizada na parte interna da perna direita, na zona de maior perímetro da mesma, com a perna fletida a 90%; o adipómetro foi colocado 1,5 cm abaixo da prega formada entre o polegar e indicador; foram realizadas duas medições e calculada a média entre os dois resultados. O valor obtido foi

posteriormente utilizado para calcular a percentagem de massa e para verificar se o aluno se encontrava dentro do intervalo de valores que estabelece a zona saudável para este parâmetro da aptidão física. O objetivo da aplicação da bateria de testes foi o de proceder a uma posterior organização do treino da *Aptidão Física* durante as aulas de EF, visando o desenvolvimento/manutenção das capacidades motoras e da composição corporal tendo em conta a Zona Saudável de Aptidão Física do *Fitnessgram* (COOPER INSTITUTE FOR AEROBIC RESEARCH, 2002).

Esta pesquisa pareceu comprovar a existência de uma coordenação por parte do DEF que, na prática, se traduziu na utilização, por parte de todos os professores, de um conjunto de tarefas comuns destinadas a avaliar o desempenho dos alunos durante o período de *Avaliação Inicial*. Porém, no que se refere à observação dos alunos e à utilização dos critérios de avaliação *para as Matérias*, a análise dos dados sugeriu que os procedimentos utilizados pelos professores não foram sempre consistentes. Na verdade, foi possível observar situações em que não foram considerados todos os critérios de avaliação definidos, nomeadamente em algumas situações relativas aos *Jogos Desportivos Coletivos*. Além disso, foram utilizados diferentes critérios de avaliação para as mesmas *Matérias*, como no caso das *Danças Sociais*. Consequentemente, há razões para crer que a determinação do nível que os alunos foram capazes de alcançar numa *Matéria* foi um processo cuja consistência ainda terá que ser trabalhada e reforçada no futuro.

Estas evidências sugerem que, apesar de os professores coordenarem e utilizarem as tarefas que iam utilizar com os alunos, não existia um entendimento forte e comum quer quanto à utilização dos critérios previstos, quer quanto à forma de determinar os níveis a alcançar pelos alunos no decorrer do ano letivo. Por isso, as inferências dos professores a partir da *Avaliação Inicial*, poderiam, de certa forma, comprometer os juízos acerca das possibilidades de desenvolvimento dos alunos ao longo daquele ano letivo.

Relação entre as práticas de avaliação inicial e o desenvolvimento do currículo

O currículo proposto em Portugal prevê que as escolas tenham uma significativa margem de autonomia na sua organização e desenvolvimento. Talvez por isso mesmo os professores participantes tivessem revelado a consciência de que o essencial do desenvolvimento do currículo tinha que ser da responsabilidade da escola e dos seus

docentes. Na verdade, tal como refere Zabalza (2000), o currículo deve ser um projeto centrado na realidade da escola e a avaliação deve ser utilizada para adaptar e regular as competências gerais nele previstas.

Para os professores participantes, a avaliação das aprendizagens dos alunos foi considerada, em geral, como um processo fundamental no desenvolvimento do currículo de Educação Física uma vez que, na sua opinião, contribuiu para regular e melhorar quer o ensino quer as aprendizagens dos alunos. No que se refere ao caso particular da *Avaliação Inicial*, os professores mencionaram que davam uma dupla utilização aos dados obtidos por essa via. Uma primeira utilização era de natureza estritamente curricular, uma vez que estava relacionada com os planos curriculares plurianuais. Efetivamente, na opinião dos professores, após o processo de *Avaliação Inicial*, realizava-se uma conferência curricular onde os dados eram apresentados e discutidos tendo em vista a produção dos ajustamentos que se viessem a considerar mais adequados. Porém, durante o processo de pesquisa, verificou-se que, numa conferência curricular, houve apenas uma apresentação dos resultados da *Avaliação Inicial* não tendo havido nenhum processo de análise das decisões anteriormente tomadas ao nível do currículo. Ou seja, a conferência curricular não gerou análises nem ajustamentos de qualquer natureza.

A segunda utilização da *Avaliação Inicial*, referida pelos professores participantes, estava relacionada com a conceção dos planos anuais de turma que, assim, poderiam ser mais adequados às aptidões, habilidades e competências dos alunos e facilitar a consecução dos objetivos constantes no programa. Verificou-se efetivamente que, numa primeira fase, os professores participantes, a partir dos dados da *Avaliação Inicial*, aconselharam alguns alunos a fazer outras opções de *Matérias* que lhes dessem maiores garantias de conseguir atingir os critérios de sucesso definidos para o respetivo ano curricular. Numa segunda fase, após as opções dos alunos estarem concluídas, definiram um conjunto de metas a atingir até ao final do ano letivo que orientassem o trabalho específico a ser desenvolvido com cada turma. Os dados desta avaliação seriam ainda utilizados para ajudar a planear as etapas seguintes do processo de ensino, nomeadamente para delinear o primeiro conjunto de objetivos intermédios e de estratégias a utilizar.

Relativamente às estratégias traçadas para a etapa seguinte à *Avaliação Inicial*, dois dos professores optaram por organizar os alunos em grupos homogéneos, de acordo com o nível demonstrado durante o período de *Avaliação Inicial*. Simultaneamente, definiram objetivos adaptados às principais necessidades de desenvolvimento de cada um desses grupos e previram mais tempo de prática nas *Matérias* onde os alunos demonstraram mais dificuldades. Em relação ao outro professor, as estratégias foram algo semelhantes às mencionadas pelos seus colegas, tendo sido verificadas diferenças ao nível da constituição dos grupos de alunos. Assim, em cada *Matéria*, os alunos foram organizados em grupos heterogéneos, de acordo com os diferentes níveis de capacidades que tinham revelado na *Avaliação Inicial*. Deste modo, o professor pretendia promover a cooperação entre os alunos para apoiar os que pudessem ter maiores dificuldades.

Os dados recolhidos sugerem, principalmente ao nível dos alunos das turmas de dois dos professores participantes, que os alunos conheciam os critérios de avaliação de EF definidos para o seu ano de escolaridade. No entanto, esse conhecimento não foi suficiente para que os alunos se revelassem conscientes das *Matérias* onde tinham maiores dificuldades, ou das áreas do currículo onde tinham que trabalhar mais para que pudessem atingir plenamente os objetivos da disciplina para aquele ano de escolaridade. Nestas condições, tal como já se tinha verificado a outros níveis, pode dizer-se que a utilização formativa da *Avaliação Inicial* foi relativamente modesta. Na verdade, quer ao nível do desenvolvimento do currículo, quer ao nível da distribuição de *feedback* que pudesse orientar melhor os alunos, as práticas observadas nem sempre foram consistentes com uma concepção formativa de avaliação tal como tem sido defendido por vários autores (HADJI, 1994; HARLEN; JAMES, 1997; ZABALZA, 2000; SHEPARD, 2001; HARLEN, 2006a) e pelas orientações metodológicas dos programas da disciplina (PORTUGAL, 2001b).

Conclusão e considerações finais

Ao longo deste processo de pesquisa foi possível constatar que os professores, de forma sistemática e deliberada, foram recolhendo dados relativos às capacidades e aprendizagens desenvolvidas pelos alunos. Esta recolha permitiu-lhes ir definindo objetivos de aprendizagem e delinear estratégias de ensino mais ajustadas às reais

necessidades dos alunos. Neste sentido, pode dizer-se que a avaliação realizada permitiu uma certa regulação e reorientação do que se tinha que ensinar e aprender e, deste modo, teve uma natureza formativa. No entanto, os resultados e as inferências produzidas a partir da *Avaliação Inicial* nem sempre foram cabalmente partilhados com os alunos e, nestas condições, pode dizer-se que a avaliação realizada não foi plenamente formativa. Apesar disso, ao longo do processo de *Avaliação Inicial* foi possível verificar que, em geral: a) a informação obtida era utilizada para facilitar a planificação de novas etapas na aprendizagem dos alunos; b) a recolha de dados ocorria durante os processos de ensino e de aprendizagem, contribuindo assim para a sua articulação e integração com o processo de avaliação; e c) os alunos tiveram oportunidades para participar ativamente nas suas aprendizagens, procedendo à sua regulação e auto-regulação.

Num modelo de avaliação de natureza formativa, a *Avaliação Inicial* revelou-se um processo decisivo para orientar e regular o trabalho dos professores e as práticas escolares desenvolvidas pelos alunos. Mesmo com algumas limitações, o modo como os professores utilizaram a *Avaliação Inicial* para o desenvolvimento dos planos anuais de turma, sugere a existência de uma visão integrada do currículo tal como foi definida por Shepard (2001), nomeadamente ao nível da área curricular *Matérias*. Na verdade, o processo de *Avaliação Inicial* parece ter desempenhado um papel relevante na regulação dos processos associados ao desenvolvimento desta área curricular porque: a) influenciou as práticas pedagógico-didáticas desenvolvidas nas aulas; b) contribuiu para reorientar o processo de ensino tendo em vista a consecução dos objectivos definidos no currículo da escola; e c) induziu a participação ativa dos alunos nas suas aprendizagens.

Apesar das limitações inerentes a esta pesquisa, os seus resultados permitiram conhecer e compreender melhor as práticas de avaliação desenvolvidas pelos professores de Educação Física. Em particular, foi possível constatar a importância do trabalho colaborativo e cooperativo entre os professores para que o desenvolvimento do currículo pudesse ser efetivamente uma emanção da própria escola e para que as suas práticas de ensino e de avaliação pudessem apoiar melhor as aprendizagens dos alunos.

Tendo em vista a realização de futuras pesquisas nesta área, parece importante conhecer com maior profundidade as consequências da *Avaliação Inicial* no desenvolvimento do currículo. De igual modo, parece ser recomendável alargar o

âmbito da pesquisa a outras realidades, nomeadamente a outros ciclos de escolaridade e a outros contextos escolares. A utilização de abordagens de natureza experimental ou de estudos de natureza mais extensiva, com o apoio de métodos quantitativos, pode também contribuir para que se obtenha uma visão mais alargada das práticas de *Avaliação Inicial* no desenvolvimento do currículo de Educação Física. Na verdade, esta pesquisa mostrou que continua a ser pertinente aprofundar o nosso conhecimento e a nossa compreensão acerca do trabalho pedagógico que, em domínios tais como o da Avaliação Inicial, é possível desenvolver para que os alunos possam aprender mais e melhor.

Referências

- ALONSO, L. A construção social do currículo: uma abordagem ecológica e prática. *Revista de Educação*, Lisboa, v. 9, n. 1, 2000.
- BIGGS, J. Assessment and classroom learning: a role for summative assessment? *Assessment in Education: principles, policy and practice*, Londres, v.5, n. 1, p. 103-110, 1998.
- BIKLEN, S. K.; BOGDAN, R. C. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- BLACK, P.; WILIAM, D. Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, London, v. 5, n. 1, p. 7-74, 1998.
- BLANCHET, A. et. al. *Técnicas de investigación en Ciencias Sociales: datos, observación, entrevista, cuestionario*. Madrid: Narcea, 1989.
- CARVALHO, L. Avaliação das aprendizagens em Educação Física. *Boletim SPEF*, Lisboa, v. 10, n. 11, p. 135-151. 1994.
- CNAPEF. Dez anos após a reforma: perspetivas para a Educação Física e o desporto escolar: carta aberta. *Revista Horizonte*, Lisboa, v. 18, n. 103, 2002.
- COHEN, L.; MANION, L. *Métodos de investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla, 1990.
- COOPER INSTITUTE FOR AEROBIC RESEARCH. *Fitnessgram: manual de aplicação de testes*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, 2002.
- DIAS, L.; ROSADO, A. Caracterização do pensamento dos professores de Educação Física relativamente à avaliação das aprendizagens. *Ludens*, [S. l.], n. 17, v. 1, p. 19-27, jan./mar. 2002.
- EARL, L. *Assessment as learning: using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2003.

FERNANDES, D. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto Ed., 2005.

_____. Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da atividade. *Sísifo: revista de ciências da educação*, Lisboa, n. 9, p. 87-100, 2009a. Disponível em : <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: 15 jul. 2011. 2009 b

_____. A avaliação das aprendizagens no sistema educativo português. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 33, n. 3, p. 581-600, 2007a.

_____. *Avaliar para aprender*. São Paulo, Brasil: Ed. Unesp, 2008.

_____. Educational assessment in Portugal. *Assessment in Education: principles, policy & practice*, v. 16, n. 2, p. 241-261, 2009b. 2009a

_____. Vinte anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Lisboa, PT, v. 40, n. 3, p. 289-348, 2006.

_____. Vinte e cinco anos de avaliação das aprendizagens: uma síntese interpretativa dos livros publicados em Portugal. In: ESTRELA, A. (org.), *Investigação em educação: teorias e práticas (1960-2005)*. Lisboa: Educa, 2007b. p. 261-306.

FODDY, W. *Como perguntar: teoria e prática da construção de perguntas em entrevistas e questionários*. Oeiras: Celta Ed., 1996.

HARLEN, W. On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006a. p. 103-117.

_____. The role of assessment in developing motivation for learning. In: J. GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*, London, 2006 b. p. 60-80.

HARLEN, W.; JAMES, M. Assessment and classroom learning: differences and relationships between formative and summative assessment. *Assessment in education: principles, policy and practice*, London, v. 3, n. 4, p. 365-379, 1997.

JAMES, M. Assessment, teaching and theories of learning. In: GARDNER, J. (Ed.). *Assessment and learning*. London: Sage, 2006. p. 47-60.

MARTINS, C. *Dez anos de investigação em avaliação das aprendizagens: reflexões a partir da análise de dissertações de mestrado*. 2008. (Dissertação) - Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

NEVES, A.; JORDÃO, A.; SANTOS, L. Investigação publicada em Portugal, entre 1971 e 2003, acerca da avaliação das aprendizagens: seu levantamento e análise. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Porto, n. 3, p. 47-71, 2004.

PERRENOUD, P. Não mexam na minha avaliação!: para uma abordagem sistemática na mudança pedagógica. In: ALBANO, E.; ANTÓNIO, N. (Orgs.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. Porto: Porto Ed., 1999. p. 171-188.

PORTUGAL. Decreto-Lei n.º 74, de 26 de março de 2004. Estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular bem como da avaliação das aprendizagens, no nível secundário de educação. *Diário da República*, Lisboa, 2004. Série 1-A.

_____. Despacho Normativo n.º 98-A/92, de 20 de junho de 1992. Aprova o sistema de avaliação dos alunos do ensino básico. *Diário da República*, Lisboa, n.140, 20 jun. 1992. Série 1.

_____. Despacho Normativo n.º 1/2005, de 5 de janeiro de 2005. Estabelece os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens e competências aos alunos dos três ciclos do ensino básico. *Diário da República*, Lisboa, n. 3, 5 jan. 2005. Série 1-B.

_____. Despacho Normativo n.º 18/2006, de 14 de março de 2006. Enquadra os princípios orientadores e os procedimentos a considerar na avaliação das aprendizagens do ensino básico. *Diário da República*, n. 52, 14 mar. 2006, Série 1-B.

_____. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Básico. *Programa de Educação Física: Ensino Básico, 3. Ciclo: reajustamento*. Lisboa, 2001a.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. *Programa de Educação Física: 10., 11., 12. anos: cursos gerais e profissionais*. Lisboa, 2001b.

_____. Ministério da Educação. Direção Geral dos Ensinos Básico e Secundário. *Programa de Educação Física: Ensino Básico, 3. Ciclo*. Lisboa, 1991.

ROLDÃO, M. C. *Gestão curricular: práticas e fundamentos*. Lisboa: Ministério da Educação: Departamento da Educação Básica, 1999a. 1999b.

SADLER, D. Formative assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: principles, policy and practice*, London, v. 5, n. 1, p. 77-84, 1998.

SHEPARD, L. A. The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, Washington, DC, n. 29, p. 4-74, 2001.

ZABALZA, M. *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. 5. ed. Porto: Asa Editores, 2000.

Recebido em: 18/03/2011

Aceito para publicação em: 05/07/2011