

Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico

Paulo Renato Bernardes Nobre



1 2 9 0



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

[página em branco]

Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico.

Paulo Renato Bernardes Nobre

2021

*Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra*



FACULDADE DE
CIÊNCIAS DO DESPORTO
E EDUCAÇÃO FÍSICA
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

FICHA TÉCNICA

Título

Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico.

Edição

Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física
Universidade de Coimbra

Autor

Paulo Renato Bernardes Nobre

Ano

2021 (1ª edição)

Capa

Foto original e adaptação do autor

Impressão

Nozzle, Lda

Depósito legal

483309/21

ISBN

978-989-54639-9-2

ISBN versão eletrónica:

978-989-53189-0-2

Este manual deve citar-se como:

Nobre, P. (2021). *Currículo e Avaliação em Educação Física: um manual pedagógico*. Coimbra: Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. ISBN: 978-989-54639-9-2 (e-book: 978-989-53189-0-2).

Reprodução não autorizada.

Índice

RESUMO.....	2
ABSTRACT	3
INTRODUÇÃO.....	4
CAPÍTULO 1 - CONTEXTO E TEORIA DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO	5
1. A TEORIA DO CURRÍCULO. EVOLUÇÃO DAS IDEIAS E PRÁTICAS DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO	5
1.1. CURRÍCULO	5
1.2. TEORIA CURRICULAR.....	6
1.3. A NEUTRALIDADE (APARENTE) DO CURRÍCULO.....	8
2. CURRÍCULO FECHADO E CURRÍCULO ABERTO	9
3. MODELOS CURRICULARES.....	10
3.1. PERSPETIVA TECNOLÓGICA DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO	12
3.2. PERSPETIVA PRÁTICA DE DESENVOLVIMENTO DO CURRÍCULO.....	17
4. O CURRÍCULO COMO PROJETO E O PAPEL DA ESCOLA E DOS PROFESSORES NA SUA CONSTRUÇÃO	19
5. PERSPETIVAS E ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS EM EDUCAÇÃO FÍSICA	21
6. A(S) CRISE(S) DA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	23
CAPÍTULO 2 - MODELOS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO FÍSICA	25
1. ESTUDOS CULTURAIS EM ATIVIDADE FÍSICA E DESPORTO (CULTURAL STUDIES CURRICULUM IN PE)	26
2. RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL (PERSONAL AND SOCIAL RESPONSIBILITY).....	28
3. EDUCAÇÃO PARA A AVENTURA (ADVENTURE EDUCATION).....	30
4. EDUCAÇÃO AO AR LIVRE (OUTDOOR EDUCATION)	31
5. A ABORDAGEM TEMÁTICA DAS CAPACIDADES (SKILL THEME APPROACH TO PE).....	33
6. ENSINO DO JOGO PARA A COMPREENSÃO (TEACHING GAMES FOR UNDERSTANDING - TGFU)	35
7. EDUCAÇÃO DESPORTIVA (SPORT EDUCATION)	37
8. EDUCAÇÃO PARA A CONDIÇÃO FÍSICA (FITNESS EDUCATION).....	38
CAPÍTULO 3 - ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO EM PORTUGAL.....	41
CAPÍTULO 4 - AVALIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	46
1. AVALIAÇÃO: CONCEITOS.....	46
2. O PROCESSO DE AVALIAÇÃO	49
3. A AVALIAÇÃO TRADICIONAL	50
4. AVALIAÇÃO ALTERNATIVA: UMA AVALIAÇÃO AUTÊNTICA	51
5. TIPOS E FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO	52
5.1. A AVALIAÇÃO SEGUNDO A SUA FUNÇÃO.....	53
5.2. A AVALIAÇÃO SEGUNDO O SEU MOMENTO	59
5.3. A AVALIAÇÃO SEGUNDO O SEU REFERENTE	61
5.4. A AVALIAÇÃO SEGUNDO OS SEUS AGENTES.....	62
6. DESIGUALDADE PERANTE A AVALIAÇÃO E A NORMA ESCOLARES	64
7. ELEMENTOS PARA UMA AVALIAÇÃO COPARTICIPADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA	66
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	71

Resumo

O desenvolvimento do currículo integra a avaliação das aprendizagens, como processos integrados de natureza complexa. O alicerce da competência exigida aos professores no domínio do currículo e da avaliação é estabelecido na sua formação inicial, num confronto inevitável com as anteriores experiências individuais enquanto alunos(as). No caso da Educação Física, este aspeto faz-se sentir de modo particular, em resultado de uma exposição de desempenho centrada no corpo individual, de uma avaliação omnipresente do outro, do professor e dos colegas, e também da especificidade da interação das aulas, centradas no movimento e na observação.

Este manual destina-se à formação de professores de Educação Física, servindo de apoio à unidade curricular de Currículo e Avaliação em Educação Física do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da FCDEF-UC, e tem como objetivo principal guiar a aprendizagem e fomentar competências de desenvolvimento do currículo e da avaliação em Educação Física.

O texto organiza-se em quatro capítulos: no primeiro é abordada a teoria do currículo e o desenvolvimento curricular em Educação Física, relativamente à sua conceptualização e ao papel do professor na sua gestão; o segundo capítulo apresenta um conjunto de modelos curriculares de Educação Física; no terceiro capítulo é abordada a organização do currículo e da avaliação em Portugal; por fim, o último capítulo dedica-se ao tema da avaliação das aprendizagens em Educação Física, no que se refere aos modelos de avaliação, à sua tipologia e aos erros da avaliação, finalizando com a apresentação de uma proposta de modelo de avaliação coparticipada das aprendizagens para a Educação Física.

Palavras-chave:

Educação Física – Currículo – Avaliação – Formação de professores

Abstract

Curriculum development integrates the assessment of learning, as processes of complex nature. Teachers' competence in this field is grounded in their initial training, a moment when a common confrontation with their own previous experiences as students takes place.

Physical Education (PE) is an area where this confrontation is particular, as a result of the performance exposure of student's own body, an omnipresent evaluation of the other, by the teacher and colleagues, and also the specificity of PE classes interaction, focused on movement and observation.

This manual was produced to support PE teacher training, namely the curricular unit of Curriculum and Assessment in Physical Education of the Master's in Physical Education Teaching in Basic and Secondary Education, from FCDEF-UC, and its main objective is to guide learning and foster skills in curriculum development and assessment in Physical Education. The text is organized in four main chapters: in the first one, curriculum theory and PE curriculum development is addressed, regarding its conceptualization and the role of teachers in curriculum management; the second chapter presents a set of curricular models for Physical Education; the third chapter examines curriculum and assessment organization within Portuguese compulsory school; and at the end, the fourth chapter is dedicated to the theme of the assessment of learning in Physical Education, with regard to assessment models and types, the forms of assessment bias, and finally is presented a proposal of co-participated assessment of learning for Physical Education.

Keywords:

Physical Education – Curriculum – Assessment – Teacher training

Introdução

A elaboração de um manual sobre o desenvolvimento curricular e a avaliação em Educação Física escolar surge de uma lacuna identificada na literatura mais recente e da necessidade de proporcionar um enquadramento teórico do desenvolvimento curricular e da avaliação em Educação Física para aqueles que iniciam a sua atividade profissional como professores(as). Esta produção está associada à lecionação da unidade curricular de Currículo e Avaliação em Educação Física, a qual integra o plano de estudos do Mestrado em Ensino de Educação Física nos Ensinos Básico e Secundário, da Faculdade de Ciências do Desporto e Educação Física da Universidade de Coimbra. O propósito de elaboração do manual não se esgota no acompanhamento da aprendizagem, servindo também a autonomia futura, como consulta, para quem vive a experiência da formação inicial e se inicia na prática profissional. Para quem consulte o manual em outro contexto profissional, desejamos que encontre aqui informação relevante para sustentar ou mobilizar a sua contínua evolução em termos de desenvolvimento profissional no espaço da Educação Física escolar.

O manual reúne conteúdo publicado em diferentes publicações do autor e organiza-se em quatro capítulos, iniciando cada uma deles com um conjunto simplificado de objetivos, seguindo-se o corpo de conteúdo teórico associado e a indicação de leituras e/ou tarefas de estudo autónomo complementares.

No texto, os termos professor e aluno são utilizados de forma genérica, no singular e no plural. Quando utilizados estes termos no masculino, sem outra indicação específica, referem-se respetivamente a professores e professoras e a alunos e alunas.

Esperamos que o manual seja útil e desperte a quem o consulta a necessidade de saber mais sobre currículo e avaliação. A bem da Educação Física.

Capítulo 1 - Contexto e teoria do currículo e da avaliação

Neste capítulo é efetuada uma abordagem à teoria do currículo, à evolução das ideias e práticas de currículo e avaliação, seguindo-se uma alusão aos modelos curriculares e ao papel do professor no desenvolvimento curricular. O capítulo encerra com uma referência às orientações educacionais em Educação Física e a um conjunto de crises identificadas na Educação Física, enquanto disciplina escolar.

Ao terminar este capítulo o leitor deverá estar em condições de:

- Compreender a teoria do currículo;
 - Aplicar a terminologia do currículo e da avaliação;
 - Identificar etapas de evolução do currículo e da avaliação enquanto campos científicos;
 - Sintetizar modelos e perspetivas sobre o currículo e a Educação Física.
-

No domínio da educação, o processo de desenvolvimento do currículo envolve um conjunto de decisões que se processam a diferentes níveis e se materializam em diversos tipos de documentos, produzidos a nível macro, da tutela oficial sobre o sistema educativo, a nível meso da escola e a nível micro, da sala de aula.

A opção por concentrar o poder de decisão curricular ou de promover a sua distribuição ao logo destes três patamares depende de decisões políticas e configura diferentes formas de entendimento do processo de desenvolvimento do currículo e do papel atribuído aos professores e à escola nesse processo.

1. A teoria do currículo. Evolução das ideias e práticas do currículo e da avaliação

1.1. Currículo

O termo currículo deriva do latim *currere*, que significa caminho, jornada, trajetória, um percurso a seguir. É um conceito polissémico que pode assumir vários significados, consoante o contexto de utilização. Nesse sentido, o termo currículo pode referir-se ao

conjunto de disciplinas que integram o plano de estudos de um curso ou de um ano de escolaridade, pode referir-se a um programa de ensino estruturado, a resultados de aprendizagem que se pretendem atingir, a experiências de aprendizagens planejadas pela escola ou a um projeto educativo. Currículo poderá assumir uma única definição destas, em sentido restrito.

O entendimento de que envolve um trajeto sugere, contudo, uma definição mais alargada que reúna todas estas definições sem perda da sua natureza polissémica.

Currículo pode definir-se, assim, como o conjunto de experiências educativas promovidas e organizadas pela escola, que podem ocorrer dentro do espaço escolar e para além deste e produzem consequências para as aprendizagens dos alunos.

A definição apresentada engloba naturalmente as várias aceções anteriores e refere-se a um trajeto de aprendizagem planeado e a desenvolver de forma programada, que se baseia num conjunto de experiências com carácter educativo, seguindo uma determinada organização. O que implica tomar decisões sobre os vários elementos do currículo, designadamente: sobre as metas e objetivos a atingir, sobre os conteúdos a aprender e as estratégias de ensino e de avaliação, sobre o tempo a mobilizar ou a atribuir, sobre os espaços e os recursos. No sentido exposto, o conceito de desenvolvimento curricular adquire um significado amplo, remetendo para todo o processo de idealização, planeamento, implementação e avaliação do currículo. O desenvolvimento do currículo em Educação Física, contempla estas quatro vertentes, por vezes reduzidas a três por agregação das duas primeiras ao conceito de programação.

Gimeno Sacristán (2000) refere-se ao conceito de desenvolvimento curricular como o processo de construção dinâmica através do qual o texto curricular prescrito, oficialmente, se torna um currículo experienciado ou vivido. A este respeito, o autor identifica vários níveis de implementação de um currículo: o currículo prescrito, o currículo apresentado aos professores, o currículo modelado pelos professores, o currículo em ação, o currículo alcançado e o currículo avaliado. Esses níveis de implementação do currículo são definidos como uma 'confluência de práticas'.

1.2. Teoria curricular

O aparecimento das teorias curriculares pode situar-se no século passado, destacando-se neste âmbito as obras de Bobbit (1918), Tyler (1949), Taba (1962), Carr e Kemmis (1988), Gimeno (1988), Eisner (1994), entre outros.

Em termos globais, uma teoria curricular inscreve-se no âmbito de um paradigma educativo e consiste na definição de um quadro teórico onde se coordenam as várias

componentes do currículo tendo em vista a constituição de um referencial de orientação. Neste sentido, explica Pacheco (2001: 31) “a função da teoria curricular é descrever, explicar e compreender os fenómenos curriculares, servindo de programa para a orientação das atividades resultantes da prática com vista à sua melhoria”. As teorias curriculares constituem, portanto, expressões de um posicionamento teórico e dão origem a classificações diferentes.

Kemmis (1998), partindo dos trabalhos de Habermas (Pacheco, 2001; Flores, 2000) classifica as teorias curriculares em teoria técnica, teoria prática e teoria crítica.

A teoria técnica, de raiz positivista, do conhecimento dividido em disciplinas, caracteriza-se por um discurso científico, por uma organização burocrática e por uma ação tecnicista (Pacheco, 2001: 35). Esta teoria assenta numa relação hegemónica da teoria sobre a prática, sendo o currículo visto como um produto ou resultado, numa conceção de racionalidade técnica. Bobbit (1918) e Tyler (1949) são alguns dos autores cujos trabalhos ilustram esta conceção tecnicista.

Afastando-se desta lógica, a teoria prática enquadra-se numa conceção do currículo como processo e não como produto. O currículo enquanto processo define-se como uma proposta que pode ser interpretada de formas diferentes pelos professores e aplicada de acordo com contextos diferentes. A conceção prática do currículo tem em Schwab (1983) e Stenhouse (1984) os seus precursores mais conhecidos.

Por último, a teoria crítica caracteriza-se por um discurso dialético, uma organização participativa e uma ação emancipatória (Kemmis, 1998: 134). O currículo é visto numa perspetiva emancipadora não sendo “nem o resultado dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados e portadores de uma consciência crítica e agrupados segundo interesses críticos” (Pacheco, 2001: 40). Esta conceção, afastando-se totalmente da conceção técnica do currículo, mantém, no entanto, alguma proximidade com a teoria prática.

As diversas teorias curriculares, de que esta classificação constitui um exemplo de síntese, concretizam-se em modelos conceptuais do desenvolvimento do currículo, ilustrados adiante, no ponto 3.



Retomemos a distribuição do poder de decisão curricular, a que nos referimos antes, recorrendo a uma expressão de Bernstein (1980). Leia a frase:

O currículo define as formas através das quais a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educativo considerado público, reflete a distribuição do poder e os princípios de controlo social.

Bernstein (1980)



Refleta sobre o conteúdo da frase. Encontre exemplos para as várias ideias que encerra. Questione o seu significado prático em termos do sistema educativo, da escola, dos professores, dos conteúdos cuja aprendizagem é promovida e da sua valorização social. Pode a Educação Física escolar rever-se nesta expressão?

1.3. A neutralidade (aparente) do currículo

Embora exista uma preocupação em realizar escolhas fundamentadas e orientadas para as necessidades da sociedade e dos alunos, o currículo é na verdade uma construção social, que envolve uma representação da cultura e do conhecimento considerado valioso para ser aprendido. Neste quadro, insere-se nos processos de reprodução social, resultando de diferentes fatores, expostos por Gimeno Sacristán (1998): o contexto pedagógico-didático, em referência às formas de organização das atividades de ensino-aprendizagem; o contexto psicossocial, relativo ao clima de aula e à relação pedagógica; o contexto organizativo da escola, no que diz respeito às formas de organização e coordenação; o contexto do sistema educativo, da definição dos programas, das opções de política educativa e da formação de professores; e o contexto exterior à instituição escolar, com referência às influências económicas e políticas e ao sistema de valores dominante.

Com efeito, e na ótica curricular aberta explicada mais adiante, as escolhas efetuam-se em diferentes planos, sendo o currículo experienciado ou vivido, por assim dizer, um currículo modelado na prática, que é construído e se concretiza nas interações entre professor e aluno. Ao ser (re)construído na aula, está sujeito à imprevisibilidade, a formas de particulares de pensar de alunos e professores, à socialização, à cultura de cada sujeito, à sua vivência pessoal, bem como às mensagens e valores que são compartilhados nos diálogos entre o professor e os alunos. Este cenário configura um conjunto de coocorrências do termo currículo, com significado próprio.

A distinção entre *currículo formal* e *currículo informal* refere-se respetivamente ao currículo programado pela escola, manifesto e situado no tempo, e ao currículo não planeado, resultante de atividades não planeadas. A expressão *currículo prescrito* é associada ao currículo oficial, definido normalmente a nível macro, pelo Ministério de Educação, no caso da escolaridade obrigatória. O *currículo real* refere-se ao que é efetivamente trabalhado, comportando o que é ensinado pelos professores (*currículo ensinado*) e aprendido pelos alunos (*currículo aprendido*). O currículo oculto é, por sua vez, um resultado de aprendizagens realizadas não consignadas explicitamente no

currículo programado e ensinado, as quais ocorrem em resultado do desenvolvimento destes.



São várias as coocorrências de currículo, como observámos. Explore o significado, a partir das várias fontes disponíveis, para os seguintes termos:

currículo oculto
currículo real
currículo ideal
alinhamento curricular
integração curricular
currículo manifesto

Sendo o resultado de um conjunto de escolhas, supostamente fundamentadas, o currículo não é neutro. A escolha das disciplinas que compõem um plano de estudos, ou das modalidades que integram um currículo como o da Educação Física e a prioridade que lhes é atribuída individualmente, são o resultado de escolhas efetuadas. A análise do currículo de Educação Física recomenda, por isso, tomar em consideração os contextos pedagógico-didático, psicossocial, organizativo e do sistema educativo, que lhe dão forma e conteúdo e justificam as opções ali representadas. Implica igualmente considerar o contexto da formação dos professores e as suas próprias crenças e conceções. As perspetivas existentes sobre a Educação Física, a que nos referimos adiante, são um exemplo elucidativo da evolução das ideias sobre o lugar e a natureza desta disciplina escolar, configurando igualmente diferentes visões sobre o currículo em Educação Física.

2. Currículo fechado e currículo aberto

A história da educação revela uma procura constante de modelos pedagógicos que refletem conceções particulares sobre o ensino e aprendizagem, situadas no tempo (e.g. Coménio, Rousseau, Dewey, Herbart) e baseadas numa determinada ideia sobre a educação.

Na mesma linha, as preocupações com o desenvolvimento do currículo levaram à elaboração de várias propostas curriculares, de que se destacam os modelos de Bobbit (1918), considerado como uma primeira estruturação elaborada do currículo, de Tyler (1949), que introduz a pedagogia por objetivos, de Bloom et al (1971) associado à

pedagogia da mestria, ou de Stenhouse (1984), que introduz um modelo centrado no processo, entre outros.

A literatura sobre o currículo sugere a organização dos vários modelos curriculares em duas grandes categorias: modelos curriculares fechados e modelos curriculares abertos (Peralta, 2005; Roman & Diez, 1999; Vilar, 2000; Nobre, 2009), posicionados num espectro contínuo entre uma aplicação rígida e uma aplicação flexível do currículo.

Quadro 1 – Modelos curriculares fechados e abertos (Nobre, 2015)

Os modelos curriculares de recorte fechado dizem respeito a um desenvolvimento do currículo centralizado, sustentado num currículo formal e prescrito, de aplicação comum a todos os contextos de ensino, sendo por esse motivo tecnicamente aplicado pelo professor, cuja função é a de transmitir conhecimentos aos alunos, os quais são receptores mais ou menos passivos. Tudo é decidido previamente a nível macro, do Estado, e supostamente cumprido a nível meso e micro, independente do contexto de ação educativa em que ocorre. As funções administrativas da avaliação têm um relevo maior, legitimado por uma avaliação sumativa e pelo uso predominante de formas de avaliação tradicional, em detrimento de outros modos de avaliar.

Os modelos de recorte aberto estão associados a um desenvolvimento do currículo que é participado, baseado numa proposta de currículo que deve ser flexibilizada, em maior ou menor amplitude, de acordo com os contextos de ação. Nesta perspectiva, humanista e interpretativa, o currículo é adequado pela escola e pelos professores a uma determinada realidade educativa, sendo as decisões partilhadas nos diferentes níveis de intervenção. O professor é aqui um facilitador e mediador da aprendizagem e os alunos são atores responsáveis pela (re)construção do seu próprio conhecimento. A avaliação assume nesta perspectiva um papel de motor da aprendizagem, valorizando-se as suas funções pedagógicas, nomeadamente a avaliação formativa e formadora e o uso de formas alternativas de avaliação, com participação dos alunos no processo.

Nos modelos de aplicação rígida, a ênfase é colocada no produto, centrando-se no ensino e o currículo é fechado, situando-se nesta categoria as variantes de desenvolvimento do currículo associadas a uma perspectiva técnica do currículo e da avaliação. Por outro lado, nos modelos de aplicação flexível, a ênfase é colocada nos processos, centrando-se na aprendizagem, e o currículo é aberto, relacionando-se com as conceções prática e crítica do currículo e da avaliação.

3. Modelos curriculares

Um currículo é o produto de um contexto para o qual concorrem diversos fatores que incluem as conceções sobre a aprendizagem e os diferentes posicionamentos sobre os fins da educação. A opção por determinado modelo de currículo é, portanto, uma

decisão que tem por base de definição as condicionantes políticas, sociais, económicas, psicopedagógicas, científicas técnicas de um dado contexto num determinado momento. Uma decisão que é determinante para a atuação profissional dos professores e com consequências para a valorização da sua profissão.

Existem diversas propostas de classificação dos modelos curriculares. Roman e Diez (1999) propõem quatro modelos curriculares conceptuais: o modelo academicista, o modelo tecnológico, o modelo interpretativo-cultural e o modelo socio-crítico, inscrevendo-se os dois primeiros numa conceção da teoria técnica e os dois últimos, respetivamente, nas conceções prática e crítica da teoria curricular.

O modelo academicista assenta no saber organizado em disciplinas, tendo a explicação do professor como método nuclear, sendo o currículo centrado nos conteúdos e a avaliação é concebida como medida.

O modelo tecnológico é um modelo curricular centrado nos objetivos a atingir, definidos previamente sob a forma de comportamentos a observar, mensuráveis e quantificáveis, onde a avaliação constitui uma forma de determinar o grau de consecução dos objetivos predefinidos.

O modelo interpretativo-cultural inscreve-se numa perspetiva prática e humanista, sendo um modelo de currículo centrado nos processos em que a aprendizagem é concebida como uma construção do aluno, para a qual concorrem os seus conhecimentos prévios, os quais são mobilizados e reorganizados em ordem à construção de conhecimento novo. A avaliação nesta perspetiva, integra a participação dos alunos e centra-se nos processos.

Por último, o modelo curricular socio-crítico é um modelo centrado na situação, para o qual a teoria e a prática são indissociáveis e o currículo proposto é um currículo contextualizado e negociado, assente numa conceção do ensino como uma atividade crítica. Aqui a avaliação centra-se em processos dialéticos, em conjunto com uma definição dos objetivos negociada entre os atores envolvidos no processo educativo (Nobre, 2015).

Na figura seguinte, são contextualizados estes quatro modelos conceptuais de currículo (Nobre, 2015), relativamente ao binómio currículo fechado-aberto, aos principais paradigmas curriculares e aos modelos de avaliação referidos adiante.

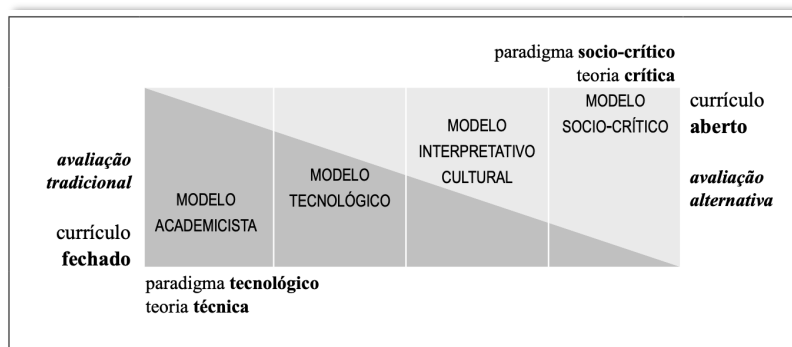


Figura 1 – Modelos curriculares e de avaliação (Nobre, 2015).

3.1. Perspetiva tecnológica de desenvolvimento do currículo

A necessidade de organização da escola, decorrente da sua massificação, e as preocupações associadas à eficiência dos sistemas educativos dos diferentes países, têm levado à produção de diversas propostas curriculares, orientadas para eficácia e para a eficiência do sistema escolar. Os modelos tecnológicos inscrevem-se na teoria técnica e centram-se nos objetivos a atingir, definidos previamente sob a forma de comportamentos mensuráveis e quantificáveis, sendo atribuído aos professores o papel de aplicadores do currículo oficial definido a nível macro. Destacam-se em seguida os trabalhos de Tyler (1949) e de Bloom (1968, 1973).

Pedagogia por objetivos

O modelo de Ralph Tyler (1949, 1976) é usualmente associado ao nível de decisão curricular macro, da tutela, onde é decidido o que ensinar e para quê, embora o modelo permita outras leituras. Para o autor, o desenvolvimento do currículo processa-se a partir de um conjunto de quatro questões fundamentais:

- Quais são os objetivos educacionais que a escola pretende alcançar?
- Que experiências educativas podem ser oferecidas que tenham a probabilidade de alcançar esses propósitos?
- Como organizar eficientemente essas experiências educativas?
- Como podemos determinar se os alvos pretendidos foram alcançados?

O racional apresentado por Tyler (1976) mantém uma certa atualidade, na medida em que constitui uma base para o processo de desenvolvimento curricular, hoje naturalmente adaptado a novos contextos de decisão curricular.

Os objetivos constituem o elemento curricular com maior importância no modelo, servindo de critérios para seleção dos conteúdos, das estratégias, da avaliação, ou seja, dos restantes elementos do currículo. A questão da definição dos objetivos assume por isso particular importância e o racional proposto pelo autor exibe a necessidade de garantir a sua validade educativa e contextual, ainda que a sua definição se processe a nível macro.

Para a definição de objetivos Tyler (1976) considera como possibilidades o recurso ao legado dos progressistas, dos estudos sobre a criança, dos essencialistas, que fornecem informação sobre o conhecimento acumulado e a herança cultural a promover, dos sociólogos, que estudam a vida contemporânea e, por último, dos filósofos que fornecem informação sobre os valores básicos da vida num dado momento.

No racional que estabelece para a definição de objetivos, Tyler (1976) seleciona os estudos dos próprios alunos, os estudos da vida contemporânea e os especialistas das várias disciplinas como as fontes privilegiadas para a definição de objetivos educacionais.

A identificação das carências educacionais das crianças e o estudo dos seus interesses fornecem dados determinantes para delinear o conjunto de padrões de comportamento a modificar, numa lógica behaviorista. Os estudos sobre a vida contemporânea providenciam a informação necessária para aproximar as situações de aprendizagem das situações da vida diária. Os especialistas das várias disciplinas proporcionam informação sobre a importância e as vantagens de uma dada matéria para os alunos, no seu percurso escolar.

A consulta a estas três fontes origina uma multiplicidade de objetivos, em número elevado e com diferentes níveis de relevância, impondo-se o seu exame em detalhe de forma a poder seleccioná-los e reduzir a sua quantidade. Para este propósito, Tyler (1976) propõe a mobilização de dois crivos fundamentais, a Filosofia e a Psicologia.

A Filosofia possibilita identificar os objetivos congruentes com os valores assumidos ou implícitos na filosofia da escola. A Psicologia permite a distinção de metas exequíveis, a adequação e seriação dos objetivos de acordo com uma determinada teoria da aprendizagem.

Apesar da sua simplicidade original, o modelo mantém uma certa atualidade, fornecendo aos docentes em geral e aos professores de Educação Física em particular uma base para o desenvolvimento curricular, pensado atualmente como tarefa da escola, a nível meso, e dos professores, a nível micro da sua turma.

O modelo de Tyler aponta para uma intervenção curricular do professor que é relativamente passiva, como aplicador do que outros pensam e idealizam. Por outro lado, a definição do currículo a nível macro envolve a identificação antecipada das aprendizagens a realizar pelos alunos, independentemente do contexto de aprendizagem, o que despertou um conjunto de críticas ao modelo e expôs as suas inconsistências ou fragilidades. A crítica refere-se a uma falta de sensibilidade do modelo para diferenças culturais (Cruickshank, 2018), ao facto de que a natureza complexa e dinâmica da instrução conduzir a resultados demasiado numerosos para serem especificados em termos de comportamentos (Eisner, 1994) e à noção de que a especificação prévia de metas explícitas priva o professor de aproveitar oportunidades educativas que surgem inopinadamente na aula (Stenhouse, 1984).



Na internet, pesquise informação sobre o modelo de currículo de Tyler (1949/1950, 1976) e sobre a pedagogia por objetivos.

Procure determinar uma justificação para as fontes mobilizadas pelo autor, para a definição dos objetivos. A partir do que encontrou e leu, elabore e sustente uma crítica pessoal ao modelo e à sua aplicação no âmbito da Educação Física.

Leituras suplementares sugeridas:

Cruickshank, V. (2018). Considering Tyler's Curriculum Model in Health and Physical Education. *Journal of Education and Educational Development*, Vol. 5 No. 1., 207-214.

Disponível em: <https://journals.iobmresearch.com/index.php/JoEED/article/view/1443/13>

Pedagogia da mestria

O interesse em racionalizar de forma sistemática o trabalho, fruto do taylorismo, está relacionado com o aumento da produtividade e faz-se sentir em propostas no domínio da educação, de que a pedagogia por objetivos e a pedagogia da mestria são exemplos.

Como foi referido antes, a generalização do modelo tecnológico e o imperativo de definir exaustivamente os comportamentos a modificar ou a fazer adquirir, levantou questões sobre a democraticidade do modelo por objetivos e sobre o rigor dos programas produzidos.

No final dos anos 60 do século XX, a evolução da psicologia reflete-se no campo da educação e surgem as taxonomias de objetivos, associadas a um interesse em conferir

maior rigor ao processo de ensino. Concomitantemente, o interesse em diminuir a seletividade excessiva do ensino faz recuperar as influências de Comênio, Rousseau, Pestalozzi e Herbart, entre outros, e são criadas condições para o surgimento da pedagogia da mestria, que vem introduzir a noção de que todos os alunos podem realizar, dando-lhes as condições adequadas, pelo menos as tarefas escolares mínimas.

A pedagogia da mestria surge associada aos trabalhos de Carrol (1963) e de Bloom (1968, 1973), introduzindo o tempo de aprendizagem e as metodologias utilizadas como variáveis determinantes do sucesso educativo dos alunos. Neste cenário, todos os alunos conseguirão atingir as aprendizagens mínimas, se lhes for atribuído o tempo necessário e as adequadas situações de aprendizagem.

A especificação dos objetivos e a sua hierarquização por nível de complexidade constituem tarefas fundamentais do trabalho dos professores, a par com o fornecimento de feedback imediato, em ordem a remediar obstáculos e a recuperar aprendizagens. A preocupação com o estabelecimento de sequências de aprendizagem é sustentada por taxonomias de objetivos para os diferentes domínios de aprendizagem.

Quadro 2 - Taxonomias de objetivos por domínios de aprendizagem.

	COGNITIVO	AFETIVO	PSICOMOTOR
	Bloom (1971)	Krathwohl et al (1964)	Dave (1970)
+ simples	conhecimento	recepção	imitação
	compreensão	resposta	manipulação
	aplicação	valorização	precisão
	análise	organização	estruturação da ação
+ complexo	síntese	caracterização	naturalização da ação
	avaliação		

A Fig. 2 ilustra as taxonomias de Bloom et al (1971), para o domínio cognitivo, de Krathwohl et al (1964) para o domínio afetivo e de Dave (1970) para o domínio psicomotor, que são referências a considerar, entre outras existentes.


Com a pedagogia da mestria o tempo adquire uma plasticidade que permite a sua mobilização em consonância com a diferença de ritmos de aprendizagem dos alunos, orientando-se para os níveis de proficiência estabelecidos para toda a turma, em ordem

a atingir a mestria. Em consequência, a normalidade da distribuição do desempenho dos alunos na turma, representada pela curva de Gauss, é substituída por uma curva em J, em que cada aluno vê confrontado o seu desempenho com os objetivos propostos pelo professor.

A pedagogia da mestria é naturalmente importante para o desenvolvimento do currículo em Educação Física, pela promoção de um entendimento mais amplo da natureza das aprendizagens e informando o planeamento sequencial dos conteúdos, a gestão dos tempos de aprendizagem e seleção de estratégias, o uso do feedback e a avaliação. Com a pedagogia da mestria a avaliação de natureza formativa assume uma importância elevada, informando o processo de reajustamento do ensino.

São vários os exemplos de taxonomias desenvolvidos para o domínio psicomotor, de que os trabalhos de Dave (1970), atrás mencionado, e de Simpson (1966), em seguida, são exemplos relevantes.

Quadro 3 - Taxonomia do domínio psicomotor de Simpson (1966, adaptado).



Categoria	Exemplos
Percepção: A capacidade de usar sinais sensoriais para orientar a actividade motora.	Detecta sinais não verbais da comunicação. Estima onde a bola vai parar depois de ser lançada e, em seguida, desloca-se para o local.
Apropriação: Disposição para agir. Inclui conjuntos mentais, físicos e emocionais, disposições que predeterminam a resposta de uma pessoa a situações diferentes (esquemas mentais).	Sabe e age numa sequência de etapas de um processo. Reconhece as habilidades e as limitações.
Resposta Guiada: Estágios iniciais na aprendizagem de uma habilidade complexa que inclui a imitação e tentativa e erro. Adequação do desempenho é alcançada através da prática.	Segue instruções para construir um modelo. Responde aos sinais de do professor enquanto aprende a fornecer ajudas aos colegas em ginástica.
Mecanização: Fase intermediária na aprendizagem de uma habilidade complexa. Aprendidas as respostas, tornam-se habituais e os movimentos podem ser realizados com alguma confiança e competência.	Usa um computador pessoal. Conduz um carro. Dribla no basquete.
Resposta Aberta Complexa: Desempenho hábil de actos motores que envolvem padrões de movimentos complexos. Esta categoria inclui a realização, sem hesitação, e desempenho automático.	Manobra um carro num local apertado no estacionamento. Opera um computador de forma rápida e precisa. Mostra competência no jogo do ténis.
Adaptação: As habilidades estão bem desenvolvidas e o aluno pode modificar os padrões de movimento adequando-o às suas necessidades específicas.	Responde eficazmente às experiências inesperadas. Executa uma tarefa que não estava originalmente destinado a fazer.
Originalidade: Criação de novos padrões de movimento para atender a uma determinada situação ou problema específico. Os resultados da aprendizagem enfatizam a criatividade.	Constrói uma nova teoria. Desenvolve uma programação de treino novo e abrangente. Cria uma nova rotina de ginástica.

Embora a taxonomia de Bloom tenha constituído uma das primeiras tentativas de categorização e de hierarquização dos objetivos em educação, centrando-se inicialmente nos processos cognitivos, e não obstante o seu interesse e a sua importância no quadro de uma pedagogia orientada por objetivos, o potencial desta taxonomia não parece ter sido completamente explorado ou totalmente compreendido. A sua relevância manteve-se até hoje, no entanto, entendido que é o

ensino como um ato intencional, e a prova disso está nos diversos autores que desenvolvem as suas próprias taxonomias a partir do trabalho de Bloom, como Marzano (2001) ou Anderson e Krathwool (2001).



A crítica de De Landsheere (1994:112-113) em relação à pedagogia por objetivos merece ser aqui destacada. Observe a frase:



“A velha pedagogia impositiva, assente na estruturação lógica dos saberes acabados, e no princípio do passo a passo bem ordenado, encontrou assim o seu fôlego com, além disso, o rótulo da modernidade: não se fala neste contexto, de *design* pedagógico. De uma técnica, fez-se uma pedagogia. (...) A definição sistemática dos objetivos da educação foi declarada incompatível com a pedagogia funcional. Contudo, não é nada disso. Na realidade, os objetivos educativos diferem profundamente conforme se pretenda transmitir um saber pré-fabricado ou fazê-lo construir ativamente. E, numa medida importante, cabe ao ensinando fixar-se nos objetivos a atingir. Como admitir ainda que alguns alunos, mesmo adultos, iniciem estudos sem estarem explicitamente informados dos objetivos que vão ser perseguidos e, portanto, sem saberem se o ensino lhes proporcionará efetivamente o que eles vieram pedir-lhe?”

Refleta sobre as ideias aqui presentes e elabore uma crítica pessoal sobre a aplicação do modelo tecnológico de desenvolvimento do currículo em geral e contextualizado à Educação Física.

3.2. Perspetiva prática de desenvolvimento do currículo

As críticas ao modelo por objetivos levantaram questões sobre a sua democraticidade e eficácia, questões justificadas pelo facto de o currículo traçado a nível macro, de formato único, não respeitar contextos diferentes de aprendizagem e condicionar a ação dos professores.

O interesse em dar relevo aos diversos contextos de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo que introduz questões sobre o valor normativo de um currículo, sobre a importância de um currículo nacional ou sobre a natureza do seu desenvolvimento, vem deslocar a decisão curricular para dentro da escola.

É neste quadro que Stenhouse (1984) apresenta um modelo alternativo, centrado no processo e no desenvolvimento do currículo enquanto motor de mudança da prática educativa.

Com o modelo de processo, a decisão curricular estende-se ao nível da escola e da turma, abrindo à participação dos vários interessados no processo de desenvolvimento do currículo. Considerando que o ensino e o currículo são o resultado da confluência de

múltiplos fatores, nem sempre explícitos, Stenhouse (1984) define o currículo como um projeto a experimentar na prática, sustentado numa forma de trabalho colaborativa.

Cabe aos professores transformar o currículo de acordo com o contexto em propostas de ensino e aprendizagem a testar na aula. Para o efeito, o currículo deve apresentar uma estrutura flexível que permita a experimentação e a inovação curricular com o envolvimento de todos os que têm responsabilidade na sua concretização.

De acordo com Stenhouse (1984), currículo é

“una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica e pueda ser trasladado efectivamente a la práctica” (Stenhouse, 1984: 29).

Esta definição remete para um entendimento da ação educativa como hipotética e experimental, de forma a que os professores possam comprovar as teorias nas aulas, no seu laboratório educativo.

O trabalho do professor vê-se assim amplificado, sendo introduzida a competência de investigação das suas práticas. Associada está uma nova conceção do professor, como um profissional do currículo que investiga a sua ação, com o objetivo de se autodesenvolver através do currículo. A investigação-ação é a forma de investigação que permite ao professor cumprir estes desígnios. Constitui um modo de formação dos professores-atores, que a partir de juízos de valor sobre uma realidade observada e observável, procuram a renovação metodológica.

O desenvolvimento de estratégias de auto-observação transformam o professor num *artista consciente* que é capaz de utilizar-se a si mesmo como um instrumento da sua investigação (Stenhouse, 1987).

Esta conceção engloba não só a perspetiva da ação sobre determinada realidade no seu contexto, mas também esta vertente de autoformação do próprio professor, agindo simultaneamente sobre si próprio e sobre os outros (de quem recebe também influências). A chave para nos tornarmos profissionais autónomos reside na disposição e capacidade do professor para se dedicar ao estudo do seu próprio modo de ensino e para testar a eficácia das suas práticas educativas.

Com Stenhouse, estamos perante uma viragem assinalável na teoria curricular, orientando-se para a prática do professor e para o seu desenvolvimento enquanto investigador dessa mesma prática. Os objetivos, sendo importantes, ocupam agora um

outro lugar, perante um interesse maior nas estratégias, de ensino e de avaliação, ou seja, nos processos.

A decisão curricular, distribuída pelos diferentes níveis, impõe a definição de um modo de organização curricular que permita centrar-se no processo, envolva os diferentes interessados e potencie a ideia de currículo como alavanca transformadora. A ideia de projeto parece cumprir estes requisitos e introduz-se a noção de projeto curricular.

Os Projetos Curriculares cumprem esse papel de transformadores da realidade, partindo de um consenso social entre os professores. Trata-se de procurar eliminar a separação entre o currículo como intenção e os mecanismos da sua operacionalização.

Um projeto curricular,

“é a forma particular como, em cada contexto, se reconstrói e se apropria um currículo face a uma situação real, definindo as opções e intencionalidades próprias, e construindo modos específicos de organização curricular, adequados à consecução das aprendizagens que integram o currículo para os alunos concretos daquele contexto” (Roldão, 1999).



O modelo de processo veio introduzir uma nova conceção do trabalho do professor em termos de desenvolvimento do currículo.

A partir da sua reflexão pessoal, procure identificar as vantagens da adoção de um modelo de processo para o desenvolvimento curricular em Educação Física.

4. O currículo como projeto e o papel da escola e dos professores na sua construção

O desenvolvimento do currículo é uma tarefa que é da responsabilidade dos professores, coletiva e individualmente e envolve uma intenção e uma ação, dimensões que estão associadas ao trabalho em equipa e à ideia de projeto, enquanto imagem antecipadora de uma realidade que se pretende atingir.

O processo de desenvolvimento curricular é um processo contínuo e dinâmico de negociação de sentidos entre teoria e prática, entre o currículo ideal, o currículo formal e o currículo real, entre a cultura escolar e a cultura experiencial de alunos e professores, favorecendo uma cultura de cooperação (Peralta, 2002). Isto implica reconhecer o carácter social do ato educativo, num quadro de complexidade, e a perceção de que no contexto social da escola a melhoria das aprendizagens dos alunos

não se constrói apenas com o esforço individual de cada professor, o que remete para uma rutura com a conceção do professor como mero consumidor do currículo.

A complexidade do real educativo, perante a dificuldade da sua gestão individual, induz o trabalho em equipa e a configuração de espaços de ação em que o professor é o verdadeiro protagonista, num quadro de colegialidade. O projeto afigura-se como a forma adequada de organização desse trabalho, de forma a interpretar a atividade escolar como um todo integrado, e não como um conjunto de intervenções individuais, como salienta Zabalza (1992).



Figura 2 – Desenvolvimento do currículo como projeto (Nobre, 2006).

Em relação à escola, o entendimento do currículo como um projeto a experimentar na prática exige, portanto, alterações a diferentes níveis (Figura 2):

i) alterações ao nível do próprio sistema educativo, dando possibilidade à escola de se constituir como “centro de decisão curricular”, cujas opções se tornam, assim, visíveis e partilhadas, e para o que concorre o conceito de poder facilitador; ii) na dinâmica da escola, apoiando-se no ideal de escola que aprende (Santos Guerra, 2001), como mote para o seu desenvolvimento; iii) no trabalho do professor, dando lugar ao trabalho de equipa, à colegialidade e à liderança, como elementos potenciadores da sua função como profissional do currículo, sendo capaz de interpretar o currículo formal dando-lhe sentido em função de cada situação real, e por último, iv) na mentalidade do professor, que deve desenvolver uma mentalidade curricular (Zabalza, 1992), tomando consciência das suas ações e da sua implicação no processo educativo, reconhecendo o potencial transformador do currículo no desenvolvimento das competências dos alunos e dos próprios professores.

5. Perspetivas e orientações educacionais em Educação Física

O entendimento do professor como um profissional do currículo, coloca em evidência o seu modo de pensamento como fator implícito na sua ação e legitima o modelo de investigação baseado no pensamento e na ação do professor (Clark & Peterson, 1986). Nesse sentido, assume particular importância a interpretação do pensamento dos professores, como profissionais racionais, na medida em que nos fornece indicações sobre os valores que orientam a sua ação e sobre a forma como interpretam e agem perante as situações. Não obstante, outros modelos de investigação mais recentes reforçam a importância da investigação sobre o pensamento do professor, ao demonstrar que as nossas ações e as nossas experiências configuram e são, também, construtoras da nossa forma de pensar e de agir (Ajzen, 2005).

As representações e práticas dos docentes de Educação Física são sistematizadas por Vieira e Carreiro da Costa (2012:44), a partir do trabalho de Crum (1996), conforme o quadro seguinte.

Quadro 4 - Orientações dos professores de Educação Física (Vieira & Carreiro da Costa, 2012:44).

Crum (1996, p. 7-8) sugere cinco ideologias que têm marcado, ainda que com impactos distintos, as representações e práticas docentes em Educação Física:

- (1) Orientação biológica (the biologically oriented training-of-the-physical concept);
- (2) Orientação “pedagogista” (the pedagogistic education-through-movement concept);
- (3) Orientação personalista (the personalist movement education concept);
- (4) Orientação de socialização acrítica para o desporto (the conformist sport socialization concept);
- (5) Orientação socio-crítica (the critical-constructive movement socialization concept).

A cinco orientações são caracterizadas por Vieira e Carreiro da Costa (2012:44-47), de que se destaca, em síntese:

Na conceção biologicamente orientada, a Educação Física centra-se na melhoria das variáveis fisiológicas e anatómicas e as aulas, numa perspetiva de treino e de fitness, devem contribuir para o bom funcionamento do corpo, prevenindo a doença.

A perspectiva pedagogicamente orientada remete para uma aprendizagem através do movimento, sendo atribuído aos conteúdos um potencial de desenvolvimento pessoal, cognitivo e social do aluno.

Na perspectiva centrada na pessoa, a Educação Física serve o propósito de ensinar cada aluno a mover-se, um conjunto de competências muito importantes para o desenvolvimento individual.

No quadro da perspectiva da socialização para o desporto – o foco principal baseia-se no ensino das competências necessárias para uma adequada participação nos desportos coletivos.

A perspectiva centrada na cultura do movimento refere-se a uma socialização sócio-crítica das atividades físicas e desportivas, sendo a Educação Física entendida como “um conteúdo de aprendizagem que deverá ser ensinado nas escolas, preparando os indivíduos para a vida futura” (Vieira & Carreiro da Costa, 2012:46).



Após a leitura deste ponto, efetue uma reflexão pessoal sobre estas orientações.

Quais foram as orientações que considera terem estado presentes no seu percurso como estudante de Educação Física?

Com qual(is) das orientações se identifica atualmente? Porquê? Como pretende traduzir essa opção nas suas práticas docentes, futuras ou atuais?

Para uma melhor exploração do tema, consulte o texto:



Vieira, F. & Carreiro da Costa, F. (2012). As orientações educacionais dos professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo. In J. Moreira, A. G. Ferreira & A. Mendes (Org.s). *Rumos Pedagógicos da Educação Física* (pp.41-63). Santo Tirso: De Facto Editores.

6. A(s) crise(s) da Educação Física

Como as diferentes disciplinas que integram o currículo escolar, a Educação Física representa uma área em evolução, pese embora muito desse progresso pareça por desvelar. Esta falta de conhecimento pode relacionar-se com uma produção literária e científica reduzida e com reuniões internacionais em menor número, comparativamente com a área do desporto, como salienta Sobral (2018), o que confere à Educação Física menor visibilidade, apesar de nos últimos anos se verificar uma certa alteração deste cenário.

Tal afirmação estará associada a um fenómeno de “pulverização do significado” de Educação Física e na proliferação consequente de cursos de formação que a amplificam e lhe adicionam outras designações, face a uma pressão de novas formas de atividade física. Como salienta Sobral (2018), a Educação Física precisa, portanto, de “reexaminar a sua essência e afirmar a sua identidade no seguimento das transformações culturais e sociais que marcaram a última transição de milénio.” (14).

Esta será uma das crises da Educação Física, atualizando o trabalho de Crum (1993).

O que é e pode ser a Educação Física, afinal, terá consequências para a forma como integra o currículo? A resposta a esta questão não será simples e porventura inconclusiva, mas decerto que o significado atribuído à Educação Física será determinante para a forma como o currículo é desenvolvido na escola, pelos professores e para o modo como a disciplina escolar é considerada no quadro alargado das disciplinas que compõem o currículo escolar dos alunos. A discussão em torno das perspetivas sobre a Educação Física no seio dos próprios grupos de recrutamento, e a sua contextualização na atualidade, em referência aos desafios da sociedade, afigura-se primordial para o desenvolvimento curricular em Educação Física. Naturalmente, espera-se que a formação inicial de professores de Educação Física desperte este interesse e torne possível uma visão estável e consensual sobre o desígnio da própria formação inicial de docentes de Educação Física. Será preciso investigar o currículo em Educação Física, no esteio de Stenhouse (1984), pelos próprios professores, mas precisamos de o fazer também de modo externo, observando as suas práticas e o modo como estas se incorporam atualmente no desígnio de um conjunto de competências que completam, no caso português e na atualidade, o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Uma outra crise refere-se ao posicionamento da Educação Física no quadro de relações com as outras disciplinas, do ponto de vista do valor social atribuído interna e externamente.

As políticas educativas são determinantes para esta relação de forças, na medida em que a escola as amplifica ou condiciona. A análise do currículo reveste de uma importância decisiva para a superação desta crise. A determinação das matérias lecionadas e privilegiadas, da sua articulação entre anos e ciclos, do lugar que ocupa cada modalidade, fornece uma lente a partir da qual é possível examinar os valores sociais, políticos e culturais em jogo, expressos quer no currículo prescrito, quer no currículo real, na escola.

Uma terceira crise refere-se à motivação para a Educação Física. A atitude dos alunos relativamente à Educação Física parece ser condicionada pelo currículo trabalhado pelos professores e pelo significado que os alunos atribuem aos diferentes conteúdos e matérias, como salientam Pereira, Santos & Marinho (2020). Ao decidir trabalhar uma elevada quantidade de modalidades ou conteúdos, a escola pode conduzir a uma amplificação do impacto destas variáveis e obstaculizar a própria apropriação do currículo por parte dos professores. É por isso decisivo o desenvolvimento de estratégias de domínio do currículo e da avaliação por parte dos professores de Educação Física, que lhes permita selecionar criteriosamente as matérias a ensinar e a sua sequência no tempo, em ordem a promover um ambiente estimulante para os alunos, e atitudes positivas relação à Educação Física.

A identificação de problemas associados à Educação Física somente ganhará valor se produzir mudanças efetivas. Uma reconceptualização do currículo da Educação Física implica uma abordagem própria por parte das escolas, no sentido de contrariar, se não erradicar, uma cultura de reprodução de modos de agir, em relação: i) ao imperativo do plano de rotação de espaços; ii) à valorização constante e repetida das mesmas matérias ao longo dos vários anos de escolaridade; iii) uma lógica compartimentada de abordagem das matérias lecionadas e; iv) prevalência de uma avaliação com carácter de certificação, com anunciada comparação externa.



Após a leitura deste capítulo, procure refletir sobre os vários problemas apresentados em relação à Educação Física.

Relembre sobre o seu percurso como aluno(a) de Educação Física e sobre o que aprendeu sobre currículo. Leia as orientações metodológicas definidas no Programa Nacional de Educação Física.

Imagine que vai discutir estes problemas com os professores de Educação Física de uma escola. Elabore um conjunto de recomendações originais para solução dos problemas identificados neste capítulo, a apresentar aos professores. Fundamente as suas propostas.

Capítulo 2 - Modelos curriculares de Educação Física

Ao terminar este capítulo o leitor deverá estar em condições de:

- Reconhecer as finalidades da Educação Física;
 - Identificar diferentes modelos curriculares de Educação Física;
 - Explicar a importância prática dos modelos curriculares estudados no quadro do Programa Nacional de Educação Física.
-

A influência das diferentes orientações que dão forma à Educação Física, enquanto disciplina que integra a escolaridade obrigatória em Portugal, podem observar-se no conteúdo manifesto dos Programas Nacionais de Educação Física, e atualmente nos documentos que operacionalizam as Competências Essenciais para a Educação Física, no âmbito do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. O programa do ensino secundário contém um conjunto de finalidades, que se destacam em seguida:

1. desenvolver a aptidão física, na perspetiva da melhoria da qualidade de vida, da saúde e do bem-estar;
2. favorecer a compreensão e aplicação dos princípios, processos e problemas de organização e participação nos diferentes tipos de atividades físicas, na perspetiva da animação cultural e da educação permanente, valorizando, designadamente, a ética e o espírito desportivo, a responsabilidade pessoal e coletiva, a cooperação e a solidariedade e a consciência cívica na preservação das condições de realização das atividades físicas, em especial a qualidade do ambiente;
3. reforçar o gosto pela prática regular das atividades físicas e aprofundar a compreensão da sua importância como fator de saúde ao longo da vida e componente da cultura, quer na dimensão individual, quer social;
4. e assegurar o aperfeiçoamento dos jovens nas atividades físicas da sua preferência, de acordo com as suas características pessoais e motivações, através da formação específica e opcional, num conjunto de matérias que garanta o seu desenvolvimento multilateral e harmonioso.

Estas finalidades são desdobradas num conjunto de objetivos gerais para a Educação Física, contextualizados aos ciclos de ensino e anos de escolaridade (cf. <http://www.dge.mec.pt>).

A literatura revela a existência de uma panóplia alargada de propostas de modelos curriculares de Educação Física, que se orientam para diferentes propósitos de intervenção, enfatizando uma ou mais finalidades e objetivos gerais.

Neste capítulo é feita uma apresentação preliminar de oito modelos curriculares, compilados numa única obra por Jacalin Lund e Debora Tannehill, em 2005. Estas opções curriculares, distintas, são introduzidas sumariamente como um conjunto possível de abordagens, ilustrando o potencial de intervenção da disciplina, com sugestão de uma exploração subsequente, pelo leitor, a partir da bibliografia disponível (e.g. Lund & Tannehill, 2005). A apresentação dos modelos é propositadamente incompleta, convidando à exploração de cada modelo individual ou em grupo, como aprendizagem construída. O mesmo aplica no que se refere ao estabelecimento da validade e usabilidade destas propostas no quadro do desenvolvimento do currículo em Educação Física em Portugal.

Este elenco de propostas curriculares para a Educação Física integra o modelo de Estudos Culturais em Atividade Física e Desporto (Cultural Studies Curriculum in PE), o modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (Personal and Social Responsibility), o modelo de Educação para a Aventura (Adventure Education), o modelo de Educação ao Ar Livre (Outdoor Education), a Abordagem temática das capacidades (Skill Theme Approach to PE); o Ensino do Jogo para a Compreensão (Teaching Games for Understanding - TGFU), o modelo de Educação Desportiva (Sport Education) e o modelo de Educação para a condição física (Fitness Education).

1. *Estudos Culturais em Atividade Física e Desporto (Cultural Studies Curriculum in PE)*

O modelo enfatiza o relacionamento entre a sociedade e o aluno, promovendo a integração e o envolvimento prático e cognitivo dos alunos – o aluno como consumidor crítico em relação ao desporto, à atividade física e à cultura do movimento.

Na componente prática o foco é direcionado para uma atividade física específica escolhida pelo professor e é utilizado o Modelo de Educação Desportiva como estrutura do conteúdo. Na componente académica há o envolvimento dos alunos numa discussão crítica sobre o desporto na era contemporânea, sobre a importância da Educação Física, da Saúde e do Desporto.

Quadro 5 - Modelo de Estudos Culturais em Educação Física (O'Sullivan & Kinchin, 2005:104-105)

Characteristics of the Model and Unique Contributions

A Cultural Studies unit includes a practical and academic component. It attempts to encompass an integrated and sustained practical and academic engagement with sport and physical activity, and examines what these physical activity experiences mean to young people, their school, and their community. The first component of the CS curriculum includes a focus on a specific physical activity. Teachers choose specific physical activities (games, track, aquatics, outdoor pursuits) as the foundational content of the curriculum. This practical component of our model utilizes Sport Education to structure and deliver the content. The Sport Education model provides students with opportunities to engage in the practice of sport (see Chapter 11), and the model complements several of the curriculum goals of the cultural studies model. The second component (a classroom-based component) engages students in a discussion and critique of several contemporary social issues in sport, health, and physical activity, through public presentations, private journals, class discussions, and group projects. Students can undertake some of this classroom-based work in their sport education "teams," which enables the established group structure to be retained and developed in contexts outside the physical activity setting (enabling affiliation and membership to be further enhanced). The goals of this component are for students to recognize the role and meaning of sport and physical activity in their lives, and in the wider community in which they live. It also allows for a space to discuss who has access to physical activity and sport cultures, and who benefits from opportunities and access provided to physical activity experiences. The CS approach aligns with some of the key objectives of the sport education experience: students should

develop as both literate and critical sports persons. A literate sports person would be "a more discerning consumer whether fan or spectator" (Siedentop, 1994, p. 4). Classroom experiences are designed to help students become aware of factors that support or inhibit their own and others' access and interest in physical activity and sport. The classroom-based activities provide students with chances to critically question the place of sport and physical activity in their lives and in the wider society.

In addition to following a season of sport education, students gain an appreciation of sport and physical activity from social and cultural perspectives (Kinchin, 1997). In schools where we experimented with the model, the teacher presented the historical and geographical roots of a specific sport. The students had opportunities to consider the role of sport (in our case, the sport of volleyball) in their lives and the lives of their family, friends, school, and local community. Students researched possibilities for sport and physical activity in their school and community, and considered that what influenced access to and interest in sport for themselves, their friends, and neighbors was a function of their gender, race, or class, or other family circumstances. Students discussed the availability of sport at their school, and debated the appropriateness of a school serving a small percentage of the school population by their use of school facilities during non-instructional time for physical activity (i.e., full court basketball played during open gym). They engaged in discussions on gender and body image associated with the role of sport in society, and how sport and physical activities are used at times to both support and oppress different groups of males and females (Kinchin, 1997). Physical education provides a suitable backdrop to debate many issues (issues of gender, body image, access to physical activity and sport facilities, and instruction), especially when discrimination in wider aspects of sport, as perceived by students, mirrored that in other contexts such as the school or community.

Leitura suplementar sobre o Modelo de Estudos Culturais, disponível em *Material de Apoio e* em:



http://samples.jbpub.com/9780763771591/71591_ch12_secure.pdf

2. *Responsabilidade Pessoal e Social (Personal and Social Responsibility)*

O modelo de responsabilidade pessoal e social resulta de uma identificação de problemas em relação ao sistema de valores, nomeadamente de desenraizamento social, afetivo e cultural na sociedade.

O modelo orienta-se para a sociedade e baseia-se no desenvolvimento da responsabilidade na escola, assumindo a atividade física como principal meio de transmissão do conceito de responsabilidade. As estratégias para promover a responsabilidade pessoal e social envolvem a integração e valorização de todos os alunos, a promoção da sua autonomia, fornecendo-lhes opções de escolha e suscitando as suas decisões, a reflexão sobre as decisões tomadas e o acompanhamento aos alunos no processo de ensino e aprendizagem.

Quadro 6 - Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social (Parker & Stiehl, 2005:131-132)

Why Teach Personal and Social Responsibility?

The above scenario occurred three weeks ago at a local high school. We suspect that similar occurrences take place all over the country. Indeed, we are bombarded by the news media with evidence of a multitude of irresponsible behaviors among our youth: violence, vandalism, cheating, delinquency, materialism, peer cruelty and bullying, bigotry, bad language, self-centeredness, and self-injurious behavior such as alcohol abuse, teen pregnancy, drugs, and suicide. When asked, "What place do personal and social responsibility have in physical education?" some would argue that responsibility should be taught at home, not at school. But for a host of reasons, many home and community settings do not prepare students to take more responsibility for their actions and lives. For example, we live in a nation where 9 out of 10 citizens lie regularly (36% intentionally lie to hurt others, and 66% of us believe that there is nothing wrong with telling a lie). In addition, 20% of women are assaulted by their dates, and 83% of us believe that our parents' generation was much more ethical than our own. These statistics, among many others, characterize a value system in serious trouble, and a context that

is less than favorable for young people to develop responsible behaviors and attitudes.

Youth today are exposed on a regular basis to less than empowering messages from a host of sources (news stories, music, television, film, friends, etc.). It is a context that can affect youngsters' lives in ways that are very predictable (e.g., they learn that irresponsibility is acceptable). However, the outcome is not necessarily inevitable. Every teacher has a unique opportunity to create an educational climate that causes a shift from what is probable, to what is possible. We teachers can intentionally invent circumstances that will support children in becoming more concerned about the rights, feelings, and needs of others; where they can become aware of their own behaviors, attitudes, and language; where they can experience making a commitment to themselves and others, live by a set of principles, respect differences, and resolve conflicts peacefully; where they can learn to take better care of themselves, others, and their environment. Physical education teachers *can* make a difference.

Before proceeding, we offer this note of caution. Physical education teachers may not be able to change a child's circumstances, at least not directly. There still may be drugs in the neighborhood, for example, and the temptations to use them may still exist. But, if a child's views of the circumstances, and of him- or herself are altered, then that child's resultant actions in those same circumstances might also change. Otherwise, in a world where the future is an extension of the past, the future is quite predictable. Thus, while teachers may not be able to influence what happens in their students' homes and communities, they can influence what happens in their gyms, and on their playing fields. This becomes especially important when one considers that some physical educators see more of some children than their parents do—especially during the elementary school years. It is hoped, but uncertain, that the responsible behaviors and attitudes first developed in the physical education class will be used outside the gym, in the home, and in community settings. What is certain, however, is that those behaviors and attitudes will not appear if they are not learned in the first place. Stated more strongly, if responsibility doesn't work, then children and adults eventually lose.

Leitura suplementar sobre o Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social, disponível em *Material de Apoio*, e em:



<https://core.ac.uk/download/pdf/84748362.pdf>

3. Educação para a Aventura (Adventure Education)

Este modelo faz referência às atividades de aventura na escola, que desenvolvem nos alunos sentimentos de desafio, cooperação, risco, confiança e de resolução de problemas. É um modelo centrado no aluno, que desenvolve os domínios físico, emocional e social e tem como objetivo aumentar a confiança pessoal e o apoio mútuo dentro do grupo, desenvolver a agilidade e coordenação e a interação com os outros, produzindo um grande impacto sobre os comportamentos pessoais e de interação social.

A Educação para a Aventura enfatiza o valor do processo, atribuindo especial importância à reflexão consciente sobre a experiência no processo aprendizagem. Baseia-se na ideia de aprendizagem a partir da prática (aprender fazendo) apresentada por Dewey, fomentando o envolvimento do aluno ao nível do planeamento, da execução, da reflexão e da avaliação da experiência. O modelo proporciona desafios aos alunos e alegria na realização da atividade física, promovendo o trabalho em equipa e a cooperação num ambiente não-competitivo.

Quadro 7 - Modelo de Educação para a Aventura (Dyson & Brown, 2005: 155-156)

Imagine the scene: One group of students is scaling a climbing wall, another group is involved in a trust fall from a height of 5 feet, a group of eight students in a circle has eight balls in the air simultaneously, and another group of students is building a human pyramid. The instructor is at the trust fall, but scans the room frequently. There is a great deal of calling and shouts of encouragement coming from the students, and all students seem to be involved in some form of activity. Students are challenging themselves, solving problems in a variety of activities, taking risks while receiving support from peers, and developing trust as they strive toward a group goal. The teacher's objectives for this lesson are for students to: challenge themselves by trying new things (by extending themselves, physically, mentally, or emotionally), provide positive feedback to each group member, and work as a team so that all teammates contribute to the task. Is this an Outward-Bound program in Colorado? No, this is a middle school physical education class in Memphis, Tennessee. Eighty percent of the students are African American, 15% are Hispanic, and 5% are Caucasian; and 90% of the students are on free or reduced-priced lunches. And, it's working. Adventure Education has these students engaged in learning about themselves and their peers, striving to accomplish group tasks, and challenging themselves in physical activity experiences that are not seen in your traditional physical education lessons. If it works here, maybe it could work in your gymnasium! What is Adventure Education? By the end of this chapter, you will have a good understanding of this curricular model, be able to describe features and characteristics of Adventure Education, and understand its possible unique contributions to your teaching in physical education.

You will be able to explain the philosophy and instructional goals of Adventure Education. In addition, resources for teaching will be provided. First, we will briefly define Adventure Education, and then discuss more thoroughly the importance of experience and reflection in this curriculum model prior to looking in more detail at the components of an adventure program.

Adventure Education

When the authors of this chapter think of experiences in Adventure Education, several words come to mind. The activity may be: uncertain, mysterious, explorative, inquisitive, interesting, curious, analytical, surprising, quizzical, or motivating for students. The teacher, as facilitator, is trying to create a situation where the challenge is at the students' level, and the physical activity is combined with guided reflection under thoughtful supervision. Adventure Education emphasizes the value of the "process" of students participating in a physical activity, such as a cooperative activity, an initiative problem, or a challenge task, and de-emphasizes the outcome of the activity. Through an atmosphere of cooperation, challenge, risk, trust, self-expression, and problem solving, students are encouraged to think independently while working with others. The experiences are designed to be holistic, and provide opportunities for creative reflection and the future application of learning with questions such as, *What happened in the lesson? So what? What now?* In this student-centered approach, the teacher tries to develop student interdependence through collaborative tasks and personal goal setting. The broader goals are to encourage students to become reflective learners, and become active members of the school and local community. Central to an understanding of Adventure Education is the importance of conscious reflection on experience in the learning process. Adventure Education has its roots in the experiential education movement.



Leitura complementar sobre o Modelo Adventure Education, disponível em *Material de Apoio* e em:

https://www.researchgate.net/publication/279242890_A_new_pedagogical_model_for_adventure_in_the_curriculum_part_two_-_outlining_the_model

4. Educação ao Ar Livre (Outdoor Education)

O modelo de Educação ao Ar Livre transporta o processo de ensino-aprendizagem para o ambiente da natureza. As atividades ao ar livre como o montanhismo, a escalada na rocha, a orientação ou o ciclismo todo-o-terreno, entre outras, são desafiantes, proporcionam emoções fortes e a competição assume uma importância alternativa. O foco da Educação ao Ar Livre é o desenvolvimento pessoal e do grupo, através do trabalho em equipa, desenvolvendo as capacidades físicas, a cooperação entre colegas, a tolerância e a confiança, a liderança e a tomada de decisão em ambientes instáveis.

Ao mesmo tempo que é fomentada a responsabilidade e o respeito pela natureza, o modelo permite desenvolver hábitos saudáveis e promover o gosto pela prática da atividade física ao ar livre.

Quadro 8 - Modelo de Educação ao Ar Livre (Stiehl & Parker, 2005: 177-178)

Although not as prominent as the more traditional lifetime or “carry-over” activities (e.g., golf, tennis, bowling, and badminton), outdoor activities are increasingly appearing in public school physical education programs. While the major purpose of this chapter is to discuss outdoor curriculum, before proceeding, it is important to note our conviction that curriculum (what a student experiences) and instruction (how the experiences are presented) are inextricably woven together. Although curriculum is often discussed as detached and distinct from instruction, the reason for doing so is more often one of practicality than reality. Good content that is poorly delivered, and good intentions with weak or inappropriate content, will produce similar unfavorable results. This is especially true in the outdoor realm. Associated with the natural environment are a considerable number of safety issues (Dougherty, 1998) that, in turn, demand unique qualifications and experience on the part of the teacher. Thus, although our emphasis will be on curriculum, we cannot ignore instructional considerations, and will occasionally include them throughout this chapter.

The Appeal of Outdoor Activities

Activities that provide excitement, challenge, and sometimes a degree of risk appeal to many youngsters. They also favor activities where winning or losing holds little importance compared to cooperating and facing the challenges of a natural environment. Outdoor activities that incorporate these elements include backpacking, rock climbing, orienteering, cross-country skiing and snowshoeing, winter camping, white-water paddling, and mountain biking, among others—all of which may involve making choices with sometimes weighty consequences.

As illustrated throughout this chapter, it is easy to imagine how outdoor activities can address each of the physical activity content standards as a basis for curriculum development. For example, the vigorous

nature of many outdoor activities requires a health-enhancing level of physical fitness. Outdoor activities also call for acquiring and applying new and enjoyable skills, often leading to increased participation in physical activity. Furthermore, successfully navigating and enjoying the outdoors demands a responsible and tolerant attitude. That is, individuals must be concerned about their own welfare as well as the welfare of others and their surroundings, and also must become tolerant of the adverse and uncertain conditions that sometimes accompany forays into the outdoors. Finally, outdoor activities afford opportunities for successfully including a wide range of abilities in a supportive, inclusive environment. Coupled with occasions to practice leadership, to respect and nurture human differences and commonalities, and to make important choices, outdoor activities lend themselves readily to the broad outcomes expected in a quality physical education program. Most physical activity educators (Ziegler, 2003), including us, do not consider outdoor activities as a replacement for more traditional physical education activities. Rather, we view outdoor activities as a means of curriculum extension and enrichment.



Leitura complementar sobre o Modelo Outdoor Education, disponível em *Material de Apoio* e em:

http://jjewell.yukonschools.ca/uploads/4/5/5/0/45508033/using_nature_and_outdoor_activity_to_improve_childrens_health.pdf

5. A abordagem temática das capacidades (Skill Theme Approach to PE)

O modelo enfatiza o desenvolvimento de padrões de movimento fundamentais, a partir de uma abordagem temática das capacidades que suportam o sucesso nos vários desportos, na ginástica, na dança ou em outras atividades físicas. Estas capacidades referem-se ao domínio locomotor, manipulativo e não manipulativo e são trabalhadas a par com os conceitos de movimento.

A abordagem temática de capacidades baseia o conteúdo da aula no nível de desenvolvimento dos alunos, e não na sua idade ou ano escolar. Parte de capacidades básicas em vários contextos, até chegar a uma situação de jogo ou de exercício global, havendo lugar a uma aprendizagem progressiva. O conteúdo de cada tema de capacidades é estruturado em torno de quatro níveis de desenvolvimento progressivos, conhecidos como níveis genéricos de proficiência de capacidades, o nível de pré-controlo (inicial), de controlo, de utilização e, por último, o nível proficiência, o nível mais avançado de desenvolvimento de capacidades, em que os movimentos se tornam automáticos e sem aparente esforço.

Quadro 9 - Abordagem Temática de Capacidades (Holt & Linden, 2005: 199-200)

Rudolf Laban and the Movement Analysis Framework

A child-centered skill theme approach to elementary physical education has its curricular foundation in the work of Rudolf Laban. Born in Hungary in 1879, Rudolf Laban was fascinated by what he called “the rhythm of movement.” Laban’s study of human movement led him from the Berlin State Opera in the mid-1920s as choreographer of ballet, to the study of the efficiency of movement and human capacity in industry in Britain. In the 1940s, he returned to the study of movement and dance with the establishment of the Laban Art of Movement Guild in England. From Rudolf Laban’s work, we have the **movement analysis framework** (Figure 9.1).

With Laban's theories of movement and the principles governing control of human movement as the construct base, physical education for children in England began to focus on the acquisition of skill and the principles that affected movement control, with strong emphasis on the movement concepts that affect actions and skills. Movement education/physical education derived its content from the four major components: body awareness, space awareness, effort, and relationships.

The Skill Theme Approach

Introducing the British model of movement education for physical education in the United States began in the late 1960s and early 1970s. With the movement analysis framework as the core from which all curriculum would be drawn, the British model faced several barriers in the United States. While dance for children seemed to be universal, and gymnastics

became educational gymnastics, the focus on the games skills of English children was not as applicable for children in the United States. Creative dance faced its own challenges as teachers attempted to “dab, flick, and flutter,” as described in the British texts. The framework itself was confusing, with very little direction about where to begin the selection of content, what scope and sequence was best to follow, and what was developmentally appropriate for children of varying skills and experiences. In the mid 1970s, the concept of “teaching by skill themes” was first conceptualized, resulting in the publication of a text entitled, *Children Moving* (Graham, Holt/Hale, McEwen, and Parker, 1st Edition, 1980). Inspired by the work of Sheila Stanley, the authors believed that movement education provided a curricular and instructional format that could be effective for all children, with the modifications that would Americanize the best that movement education had to offer. The curriculum would be rich in movement experiences for children in the early environments of physical education; multiple experiences would be provided for each task. Basic skills and concepts would be studied in many contexts, with diversity in approaches to solving movement challenges. This richness and versatility would continue into the application of skills in games/sports, educational gymnastics, and dance.



Leitura suplementar sobre a Abordagem Temática de Capacidades, disponível em *Material de Apoio* e em:

Richards, K. A. R., Ivy, V., Wright, P. & Jerris, E. (2019). Combining the Skill Themes Approach with Teaching Personal and Social Responsibility to Teach Social and Emotional Learning in Elementary Physical Education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* Vol. 90, 3: 35-44.

Disponível em:

<https://www.shapeamerica.org/uploads/pdfs/2019/publications/joperd/Combining-the-Skills-Theme-Approach.pdf>

6. Ensino do Jogo para a Compreensão (*Teaching Games for Understanding - TGFU*)

Este modelo surge como uma abordagem da compreensão tática e técnica do jogo, do processo cognitivo de percepção e da tomada de decisão. Alguma da literatura associa ao modelo influências do construtivismo, na medida em que as aprendizagens são globalizantes e ocorrem em situação real ou ambientes modificados que permitem uma compreensão ampla do seu significado por parte dos sujeitos aprendentes.

A compreensão das regras e da natureza do jogo decorre de um ambiente de resolução de problemas do jogo, onde é trabalhada a consciência tática e a tomada de decisão em ordem a fomentar no aluno o conhecimento sobre as possibilidades de abordagem do problema e as formas adequadas de o solucionar.

Os alunos aprendem a apreciar o valor da prática ao estabelecer a ligação entre as habilidades que praticam e a sua aplicação em situação de jogo.

Quadro 10 - Ensino do Jogo para a Compreensão (Mitchell & Oslin, 2005: 221-222)

Rationale and Development of the Model

From a glance at a typical school district, county, or state physical education curriculum guide, it is clear that games teaching is a prominent part of what goes on in the name of physical education. Games teaching often begins at about the 2nd grade level, following instruction in fundamental locomotor and manipulative skills, and continues throughout elementary, middle, and high school. Games have traditionally been taught from a skill-based perspective, with units and lessons planned around the skills required for students to be successful. Teachers who use this traditional approach often teach games lessons that include little or no game play, instead providing a diet of skill drills with the goal of improving student's technical performance. Complete lessons of drills might be followed by complete lessons of game play, based on the assumptions that, at some point in time, practiced skills will transfer to game play.

Initial criticisms of skill-based games teaching were voiced by David Bunker and Rod Thorpe, two teacher educators at Loughborough University in England, who noted the 'problems their pre-service teachers had first in motivating students for games instruction, and second in improving student game performance (Bunker and Thorpe, 1982). They identified several specific concerns with skill-based games teaching, including the lack of motivation students in schools showed for participation in skill practices, the inability of students to make appropriate decisions when they did have the opportunity to play in game situations, and the inability of students to implement learned skills within game play.

After much observation and discussion, Bunker and Thorpe determined the need for an alternative approach to games teaching, an approach that would focus student attention on the problems posed by game situations, and the solutions to those problems. The resulting instructional

model, termed Teaching Games for Understanding (TGfU), was developed primarily for secondary school physical education, and the secondary emphasis was retained in instructional materials developed by Griffin, Mitchell, and Oslin (1997). In recent years the model has been further developed and refined for use at the elementary level (Mitchell, Oslin, and Griffin, 2003).

The original TGfU model of Bunker and Thorpe is presented in Figure 10.1. The model represents a format for games teaching, and presents the games lesson with the learner at its center in problem-solving situations presented by the game being taught. The model has six stages, and rather than repetitive skill practices, a lesson begins with game play (Stage 1). This initial game takes a different form than the full version, by virtue of modifications made to present problems to students. Such modifications might include changes to rules that involve alternative equipment, team size, and playing areas. Students begin to appreciate that it is the game rules, modified to present problems, that dictate the way the game must be played (Stage 2), and students become aware that they must employ certain tactics (decisions about what to do in response to problems arising during a game) to play the game successfully (Stage 3). This requires students to think about decisions regarding, "what to do?" and "how to do it?" when problems arise during game play (Stage 4). At this point, skill practice makes sense since solutions to tactical

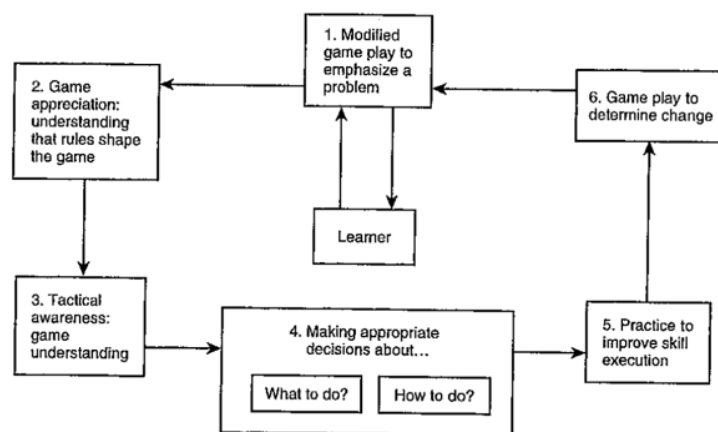


FIGURE 10.1 Original teaching games for understanding model. Adapted from Bunker, D., & Thorpe, R. (1982). A model for the teaching of games in secondary schools. *Bulletin of Physical Education*, 18(1), 5-8.



Leitura suplementar sobre o Ensino do Jogo para a Compreensão (TGfU), disponível em *Material de Apoio* e em:

Barba-Martín, Raúl A.; Bores-García, Daniel; Hortigüela-Alcalá, David; González-Calvo, Gustavo. 2020. "The Application of the Teaching Games for Understanding in Physical Education. Systematic Review of the Last Six Years" *Int. J. Environ. Res. Public Health* 17, no. 9: 3330. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093330>.

Disponível em: <https://www.mdpi.com/1660-4601/17/9/3330>.

7. Educação Desportiva (Sport Education)

O modelo de Educação Desportiva de Siedentop (1994) procura proporcionar aos alunos condições de aprendizagem que lhes permita intervir no desporto em pleno sentido, desenvolvendo-se como jogadores competentes, letrados desportivamente e entusiastas.

A introdução do modelo nas aulas de Educação Física surgiu como uma alternativa aos diversos jogos desportivos coletivos organizados em unidades didáticas.

No modelo, a prática da Educação Física escolar realiza-se em experiências desportivas autênticas para os alunos, em ordem a promover a socialização através do desporto e a envolver ativamente o aluno na organização das atividades. As unidades didáticas são convertidas em épocas desportivas, completas, proporcionando o desenvolvimento de uma literacia desportiva, nas quais todos os alunos participam e onde podem experimentar os diferentes papéis associados (jogador, treinador, árbitro, capitão, etc.). O trabalho de equipa e o sentido de afiliação são trabalhados em momentos festivos, cuja natureza potencia o entusiasmo pelo desporto e a literacia desportiva.

Quadro 11 - Modelo de Educação Desportiva (Van der Mars & Tanhehill, 2005: 241-242)

Physical education professionals generally agree that instruction in sport continues to be the dominant feature of many secondary school physical education programs in the United States. At the elementary level, it is also common to see students being introduced to basic sport techniques as early as 3rd grade. In recent years, this dominance has faced frequent criticism, based on a growing body of research (e.g., Carlson, 1995; Ennis, 1996, 1999) that points to (a) frequent marginalization of lower-skilled students and girls by higher-skilled students (and at times teachers themselves); and (b) sport being perceived by students as something to be tolerated at best, and irrelevant at worst.

Across the country, many physical education programs are characterized by multi-activity, exposure-oriented approaches to physical education programming, where sports/activities form the bulk of the program's menu. Teachers introduce basic techniques in isolated drill practice conditions, and then place students in games that largely mirror the official parent game structure; units are short (generally no more than 10-12 lessons). It is quite typical for students to experience three weeks of volleyball, followed by three weeks of basketball, and so on. Students will likely experience a similar sequence of activities across grade levels. During these units, most class time is devoted to learning and practicing isolated sport skills. Toward the end of the short unit, teams are organized to play games, but the team membership changes frequently. The techniques practiced in drill-oriented conditions do not find their way into the more complex game conditions. The higher-skilled players take charge of the action, while lesser-skilled players often find ways to look involved without actually contributing. Recent

research on the physical education experiences of youth points to the inescapable conclusion that for many students (especially girls), physical activity becomes something to be avoided at all cost (e.g., Hastie, 2003; Siedentop and Tannehill, 2000). If the standards-based movement increases its hold on daily education practices, programs that continue to offer the type of physical activity programming described above will be exposed, and will be completely indefensible.

At the same time, the world of sport continues to offer our profession many reasons to become more and more disenchanted, and to seek other forms of physical activity that can be promoted. As dissatisfaction with team sport-only curricula increases and public health concerns mount, other curriculum models such as Outdoor Education (Stiehl and Parker, Chapter 8) and Fitness Education (e.g., Corbin and Lindsey, 1997, 2005; McConnell, Chapter 12) are emerging as powerful alternatives. Yet, two important developments offer hope for sport as viable and legitimate content in today's school-based programs, including the inroads being made by the Teaching Games for Understanding (TGFU) approach (Mitchell and Oslin, Chapter 10), and the emergence of Sport Education. At the instructional level, the TGFU approach forms a radical departure from traditional designs of instruction, aimed at getting students to develop a better understanding of the tactical dimensions of games. At the curricular level, Siedentop (1994) proposed a more authentic approach to teaching sport in the context of school physical education. This chapter will provide an overview of the Sport Education model, considerations for its use across grade levels, and how it aligns with the latest NASPE Content Standards, as well as its benefits and limitations.



Leitura suplementar sobre o Modelo de Educação Desportiva, disponível em *Material de Apoio* e em:

Pill, S., & Hastie, P. (2016). Researching Sport Education Appreciatively. *European Journal of Educational Research*, 5(4), 189-200. doi: 10.12973/eu-jer.5.4.189

Disponível em: https://www.eu-jer.com/EU-JER_5_4_189_Pill_etal.pdf

8. Educação para a condição física (Fitness Education)

O modelo *Fitness Education* surge como alternativa ao modelo centrado nas habilidades, estabelecendo uma abordagem mais profunda à atividade física e ao fitness, no sentido de fornecer aos alunos as ferramentas necessárias para que se tornem praticantes de atividade física ao longo da vida e saibam, autonomamente, como fazer, em cada etapa, uma atividade física adequada, regular e regulada.

Os alunos, envolvidos em experiências centradas na própria atividade física, desenvolvem uma aprendizagem suplementar de monitorização dos seus planos de treino, em ordem a aumentar a sua competência e responsabilidade. O domínio cognitivo é, por assim dizer, trabalhado de forma instrumental na aula e no recinto desportivo, a partir de experiências estruturadas, que são projetadas de modo a

envolver o aluno numa aprendizagem ativa e na sua autoavaliação. O resultado deve fornecer a cada aluno informações úteis sobre sua própria saúde ou aptidão, reforçando os conceitos apresentados na aula. Em consequência, é fomentada a compreensão da importância do exercício físico enquanto prática regular e elemento de equilíbrio do bem-estar e da sua saúde. O programa FITescola® (<https://fitescola.dge.mec.pt/>) é uma ferramenta ao serviço das escolas portuguesas, centrada na aptidão física, cuja produção e utilização se enquadra com os princípios deste modelo curricular de Educação Física.

Quadro 12 - Modelo de Educação para a Condição Física (Connel, 2005: 263)

Overview

Fitness education is a broad term that is frequently used to describe a number of different teaching scenarios. Courses that focus on traditional fitness activities such as weight training, jogging, aerobic dance, or swimming are often labeled as “fitness education.” In other instances, teachers may infuse fitness activities into other common curriculum models by modifying drills, warm-up activities, or game rules. Teachers may also add an aerobic fitness activity to designated class sessions. Although these scenarios may provide more opportunities for lifetime physical activity within a traditional setting, they typically fail to provide students with the knowledge needed for decision making or independent activity. The appropriate approach to fitness education involves the use of concepts-based fitness education. In this curriculum model, the student is involved in classroom, laboratory, and physical activity experiences that are coordinated to emphasize both the *how* and *why* of physical fitness. In a concepts-based fitness model, the teacher maintains a focus on the process of physical activity rather than the product of physical fitness. Helping the student to develop the knowledge and skills necessary to maintain lifetime physical activity and fitness is paramount. Infusing fitness activities into other physical education courses, or offering specific fitness activity courses (such as weight training), are excellent ways to supplement a comprehensive concepts-based fitness course, but should not be considered the primary means of delivering fitness education. In essence, the concepts-based fitness course serves as the anchor of a more comprehensive fitness curriculum. Once a concepts-based course or courses are completed, a program could provide an offering of complementary fitness courses for students to select from. In addition, many schools have developed extensive fitness clubs that allow fitness knowledge to be further developed and applied (see Box 12.1). The remainder of this chapter is focused on the concepts-based fitness education model.



Leitura suplementar sobre o Modelo de Educação para a Condição Física, disponível em *Material de Apoio* e em:

Jennifer Houston & Pamela Kulinna (2014) Health-Related Fitness Models in Physical Education, *Strategies: A Journal for Physical and Sport Educators*, 27:2, 20-26, DOI: [10.1080/08924562.2014.879026](https://doi.org/10.1080/08924562.2014.879026)

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/272092064_Health-Related_Fitness_Models_in_Physical_Education

Mais informação associada, sobre o FitEscola®, em: <https://fitescola.dge.mec.pt/home.aspx>



Após a leitura deste capítulo, recupere as orientações educacionais em Educação Física, antes no documento, e procure refletir sobre qual ou quais considera ter uma influência mais presente nos programas de Educação Física (EF).

- *Explique o seu raciocínio e compare as orientações que considera presentes nos programas com o que conhece sobre as práticas dos docentes de Educação Física.*
- *Selecione dois dos modelos estudados ao seu agrado e estabeleça uma relação entre as orientações educacionais em EF, as finalidades constantes nos programas e o contributo desses dois modelos para o ensino da Educação Física em Portugal.*

Para uma melhor sustentação, consulte:



http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf

<http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ef_programa_3c.pdf

Capítulo 3 - Organização do currículo e da avaliação em Portugal

Ao terminar este capítulo o leitor deverá estar em condições de:

- ☛ Reconhecer as características do desenvolvimento do currículo em Portugal;
 - ☛ Analisar a legislação sobre o currículo e a avaliação em Portugal;
 - ☛ Apreciar as condições de desenvolvimento do currículo em relação à Educação Física.
-

No nosso país, o desenvolvimento do currículo tem sido alvo de diferentes interpretações, ora avançando para lógicas de ação centradas na escola e nos professores, ora centralizando o poder de decisão curricular na administração e nos órgãos da tutela. Num passado recente, destacam-se dois momentos-chave: a reforma curricular de 2001 em que se outorgava às escolas uma autonomia de decisão curricular para a qual os docentes não estariam totalmente preparados e; a reforma de 2012, em que não obstante a margem de autonomia anunciada, o poder de intervenção dos professores é diminuído em termos de gestão curricular, em muito por força da introdução de mecanismos de controlo associados à avaliação externa.

Com a publicação do Decreto-lei nº 55/2018, de 6 de julho, são (re)definidas as linhas de orientação do desenvolvimento do currículo no ensino básico e secundário, reaproximando-se da lógica processual (Stenhouse, 1984) iniciada na reforma de 2001 e centrando-se na ação do professor como profissional do currículo.

O diploma integra um vasto número de princípios, que podem organizar-se, de acordo com o seu conteúdo, em cinco categorias: Autonomia Curricular, Qualidade do Ensino e da Aprendizagem, Gestão do Currículo e da Avaliação, Natureza da Avaliação, Participação dos Vários Interessados e Definição de Saberes Estruturantes.

Com este diploma, a *autonomia curricular* das escolas e dos professores é reforçada, dando-lhes a possibilidade de identificar e implementar opções curriculares eficazes e adequadas ao contexto, inscritas no respetivo projeto educativo da escola. Neste processo, é reconhecido o papel e a responsabilidade dos professores nas opções de desenvolvimento do currículo e da sua avaliação.

A *qualidade do ensino e da aprendizagem* é associada à consecução, por todos os alunos, das aprendizagens e competências do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Despacho nº 6478/2017). Para este efeito, a melhoria do ensino e da

aprendizagem sustenta-se em dois pilares: i) uma abordagem multinível, com recurso a medidas universais, seletivas e adicionais de suporte à aprendizagem e; ii) no carácter formativo da avaliação, como suporte às decisões de gestão do ensino, da aprendizagem e do currículo e como fonte de informação para a valorização do percurso e dos progressos de cada aluno. Este é o quadro de uma escola inclusiva em que se pretende dar resposta à heterogeneidade dos alunos, baseada nos princípios de flexibilidade e adequabilidade de processos para que todos possam obter sucesso; uma escola que permite aos alunos adquirir um conjunto de competências de recolha e mobilização crítica da informação, potenciadoras da sua capacidade de resolução de problemas e da sua autoestima.

De acordo com esta legislação, a *gestão do currículo e a avaliação* deve articular-se entre os vários níveis de ensino, numa gestão integrada e sequencialmente progressiva do currículo. Este alinhamento vertical, integrador, está associado a uma organização interdisciplinar do currículo que é operacionalizada sob a forma de projetos de escola e se sustenta no trabalho colaborativo e interdisciplinar dos docentes. É valorizada igualmente a identidade do ensino secundário, permitindo ao aluno a opção por diferentes caminhos, seja a consecução da escolaridade obrigatória, a inserção no mundo do trabalho ou o prosseguimento de estudos.

A *avaliação das aprendizagens* é parte integrante do desenvolvimento do currículo e concomitantemente um instrumento ao serviço do ensino e das aprendizagens, sendo valorizada neste sentido a sua função formativa. É reforçada a importância da avaliação externa e da avaliação interna, como modalidades complementares, com atribuição de uma capacidade reguladora à avaliação externa.

A identificação das opções curriculares deve fomentar o *envolvimento dos vários interessados*, nomeadamente de alunos e encarregados de educação e a mobilização de outros agentes educativos, no sentido da promoção do sucesso educativo de todos os alunos.

Os princípios associados aos *saberes estruturantes*, incluem o reconhecimento da natureza transdisciplinar das aprendizagens e da necessidade da mobilização de literacias diversas, em ordem a potenciar competências do âmbito científico, do espírito crítico, da criatividade e do trabalho colaborativo. São valorizadas a língua e cultura portuguesas e as línguas estrangeiras, numa cultura de diversidade, sendo assumidas como componentes estruturantes da matriz curricular as artes, as ciências e tecnologias, o desporto e as humanidades. A educação para a cidadania acompanha toda a escolaridade do indivíduo, envolvendo o seu desenvolvimento pessoal, interpessoal e social.

Em síntese, no diploma é reconhecida a autonomia da escola e dos docentes na elaboração de propostas de desenvolvimento do currículo eficazes e adequadas, assente numa intervenção multinível em que a avaliação constitui um elemento regulador do ensino e da aprendizagem, colocando-se ao serviço desta. O enfoque no trabalho colaborativo de análise do contexto e de planeamento de ações de ensino flexíveis e adequadas a partir desta recolha de dados parece, numa primeira análise, colidir com a definição de apenas duas modalidades de avaliação: a avaliação formativa e a avaliação sumativa (nº 1 do art.º 23º do Decreto-lei nº 55/2018).

Todavia, a contextualização do currículo e o princípio de uma abordagem multinível implica a necessidade de tomar em consideração, precisamente, os adquiridos dos alunos. Não se encontra incompatibilidade com o uso de uma avaliação inicial, que oriente o ensino, informando o professor sobre o que os alunos já sabem e sustente as estratégias de ensino e de avaliação a mobilizar, projetando no tempo um conjunto de aprendizagens a realizar pelos alunos, assim contextualizadas. Esta será, aliás, uma condição para conferir identidade ao planeamento e validade a um uso formativo da avaliação, ao serviço da aprendizagem dos alunos.

Desenvolvimento do currículo em Educação Física

Como pode observar-se, de acordo com o Decreto-lei nº 55/2018 a promoção da qualidade do ensino e da aprendizagem assenta numa abordagem multinível, no reforço da intervenção curricular das escolas e no carácter formativo da avaliação, por forma a fomentar as aprendizagens previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Neste decreto, a Educação Física assume no 1º Ciclo um espaço curricular autónomo, e é apresentada como uma das componentes de currículo, separada da Educação Artística, sendo da competência da escola a gestão das horas semanais associadas a estas duas componentes. Nas matrizes curriculares do 2º e 3º Ciclo e ensino secundário, a carga horária semanal de Educação Física em cada ano é definida independentemente e passa a ser de 150 minutos (135 nos cursos artísticos especializados do 2º e 3º Ciclo e 140 nos cursos profissionais do ensino secundário). A Educação Física é colocada em paridade com as outras disciplinas no que diz respeito ao processo de certificação de aprendizagens.

Os diferentes princípios explicitados anteriormente impõem naturalmente uma reflexão sobre o desenvolvimento do currículo e a avaliação em Educação Física.

O *alinhamento curricular vertical*: implica uma procura de gestão do currículo numa lógica de ciclo, em articulação entre os vários anos; neste sentido, cabe à escola

determinar modos de desenvolver o currículo de EF de forma a criar uma espiral de progressão, determinando os graus de exigência para cada ano e matéria, de modo a dotar as aprendizagens de cada ano de uma identidade própria, conferindo-lhe um significado compreensível para os alunos.

O *planeamento e a intervenção multinível* com referência ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica um uso estratégico da diferenciação pedagógica (Heacox, 2006), seja no planeamento e na definição de objetivos e conteúdos, na escolha de estratégias de ensino e de avaliação; refere-se igualmente a uma integração lógica e justificada das competências definidas no Perfil, vistas como fio condutor e agregador dos diferentes tipos de aprendizagem a promover.

O *uso de estratégias de ensino diversificadas*: remete para a necessidade de justificação das opções assumidas com base no contexto de ensino - e.g. ensino ativo, ensino entre companheiros, aprendizagem por descoberta, aprendizagem cooperativa, jogo dirigido (Siedentop, 1998); por isso, implica uma recolha de dados inicial, sugerida pelos programas de Educação Física, por forma a determinar os adquiridos dos alunos e definir as aprendizagens possíveis de realizar.

O desenvolvimento de um *sistema de avaliação integrado e coparticipado* (Nobre, 2015), referido adiante: inclui uma avaliação inicial (determinar adquiridos, definir percursos, projetar aprendizagens), momentos de avaliação formativa (processual; pode ser formal e informal, diz ao professor o que reajustar e ao aluno o que já aprendeu e o que falta fazer, portanto presta-se a uma descrição em palavras) e momentos de avaliação sumativa (pode ser parcelar, se distribuída ao longo da Unidade Curricular e associada a momentos de avaliação formativa formal, ou final, quando se pretende sumariar o que os alunos aprenderam e classificar essa aprendizagem numa determinada escala, portanto presta-se a uma expressão numérica).

A *avaliação ao serviço da aprendizagem*: refere-se a um uso da avaliação como elemento regulador da ação do aluno, com consequências para a estratégia de ensino mobilizada; implica a explicitação ou negociação de objetivos com os alunos, o fornecimento de feedback regulador e a participação dos alunos na avaliação, em autoavaliação ou avaliação dos seus pares. Esta forma de avaliar, formadora, orienta-se para uma autorregulação da aprendizagem pelo aluno e implica a utilização de formas alternativas de avaliação que lhe permitam determinar o que já aprendeu, identificar o que lhe falta aprender e definir o que necessita fazer para o conseguir.

O fio condutor destes pontos parece estar associado a um trabalho colaborativo dos docentes, enquanto espaço de construção da sua profissionalidade, a partir do

desenvolvimento do currículo. Desenvolver nos alunos o gosto pela EF e pela atividade física ao longo da vida poderá estar associado a estes desígnios.

A elaboração do projeto curricular de Educação Física

A elaboração de um Projeto Curricular de Educação Física (PCEF) exige um conjunto de ações que lhe são prévias e que constituem uma etapa fundamental do processo, por condicionarem todo o seu desenho e posterior implementação. Estas ações dizem respeito, por um lado, a uma leitura em compreensão dos programas e dos normativos que regulam o desenvolvimento do currículo, no caso, da Educação Física e, por outro, de um levantamento do contexto para o qual o projeto é desenhado, uma outra leitura, de caracterização e de diagnóstico da(s) turma(s) alvo.

A construção do PCEF parte da leitura dos programas de Educação Física do Ciclo correspondente e de uma recolha de elementos sobre a(s) turma(s) para as quais se intenciona criar o projeto. Do cruzamento destas duas fontes, podem estabelecer-se os objetivos para o projeto.

O projeto deve procurar responder a quatro questões, fundamentalmente: o que ensinar, como ensinar, quando ensinar e como e quando avaliar.



Concluída a leitura deste capítulo, faça uma leitura do Decreto-lei nº 55/2018 e identifique a noção de currículo e avaliação presentes no diploma. Adicionalmente, consulte o Decreto-lei nº 54/2018, da mesma data, que estabelece os princípios e normas para a inclusão.

Cruze a informação de ambos os diplomas, com atenção para os princípios orientadores de cada um.

Com base no cruzamento desta informação, procure definir um roteiro para o desenvolvimento do currículo em Educação Física, na escola.

Informação complementar em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/educacao_fisica_intr_geral.pdf

Capítulo 4 - Avaliação pedagógica em Educação Física

Ao terminar este capítulo o leitor deverá estar em condições de:

- Distinguir a terminologia da avaliação;
 - Relacionar teorias e modelos de avaliação;
 - Explicar funções e usos da avaliação em Educação Física;
 - Reconhecer fontes de distorção e causas de viés no processo de avaliação;
 - Criar uma estratégia de avaliação coparticipada em Educação Física.
-

1. Avaliação: conceitos

O conceito de avaliação tem sofrido alterações ao longo do tempo que são o resultado por um lado da influência dos vários paradigmas científicos e, por outro, da evolução da avaliação como campo científico.

O significado da avaliação tem várias leituras, dependendo naturalmente do que se entende por conhecimento, por construção e formação do pensamento e ainda da forma como interpretamos o saber. Depende ainda da concepção de currículo, de ensino e de aprendizagem. Por outro lado, a avaliação assume ainda significados diferentes consoante o público que a interpreta e o seu quadro de referência.

Gimeno (1997) considera que as diferentes formas de conceber e praticar a avaliação em educação se devem a um conjunto de fatores, de que se destacam os seguintes:

- a evolução das funções atribuídas à escola na sociedade e no mercado de trabalho;
- as posições adotadas acerca da validade do conhecimento que se transmite;
- as concepções acerca dos alunos e acerca da aprendizagem;
- a estruturação e organização do sistema escolar
- o afastamento entre professor e aluno na relação pedagógica, resultante da massificação do ensino;
- a forma de entender a autoridade.

As práticas de avaliação de um sistema educativo atual são, pois, uma mistura resultante da influência deste conjunto de fatores, das práticas tradicionais e das diferentes concepções e missões atribuídas à avaliação.

As várias definições de avaliação podem ser agrupadas de acordo com o seu conteúdo, identificando-se quatro categorias (Nobre, 2006, 2015):

- Definições que se referem aos resultados dos alunos após um processo de instrução – relacionadas com as ideias de avaliação como medida e como descrição e com a perspectiva técnica da avaliação e do currículo. Nesta perspectiva avaliar é:

“Um processo para determinar em que medida os objectivos educativos foram alcançados” (Tyler, 1949);

Uma “reunião sistemática de evidências a fim de determinar se na realidade se produzem certas mudanças nos alunos e estabelecer o grau de mudança em cada estudante” (Bloom et al, 1971);

- Definições que fazem referência à determinação do mérito ou do valor – associadas à ideia da avaliação como juízo do valor, ampliando a noção de avaliação para além dos resultados dos alunos e relacionadas com uma perspectiva prática da avaliação e do currículo. Avaliar é, segundo este ponto de vista:

Um “processo de recolha de informação orientado para a emissão de juízos de mérito ou de valor a respeito de um sujeito, objeto ou intervenção com relevância educativa” (Mateo, 2000).

- Definições que se baseiam na informação para a tomada de decisões - associadas também à ideia da avaliação como juízo do valor e a uma visão prática da avaliação e do currículo, orientada para a melhoria da prática e em que avaliar é:

Uma “recolha sistemática de informação sobre a qual se possa formular um juízo de valor que facilite a tomada de decisões” (Peralta, 2002; Tenbrink, 1999);

- Definições que sintetizam os vários aspetos – Recolhem aspetos das várias perspectivas anteriores, de uma forma eclética, com ligações às diversas conceções de avaliação e de currículo. Avaliar significa:

A “valoração, a partir de critérios e referências pré-especificadas, da informação tecnicamente desenhada e sistematicamente recolhida e organizada, sobre quantos factores relevantes integram os processos educativos para facilitar a tomada de decisões de melhoria” (Perez Juste, 2006);

O salto qualitativo da avaliação acontece quando se abandona uma posição tradicional de controlo e se lhe atribui uma função de melhoria. Esta função, está diretamente

associada ao conceito de avaliação formativa de Scriven (1967) e representa uma ampliação em termos dos objetos avaliados e uma continuidade face à descontinuidade, assumindo a ideia de que os processos educativos são contínuos e a avaliação deve realizar-se em paralelo. Neste contexto de aperfeiçoamento, segundo Perez Juste (2006, citado por Nobre, 2006) a avaliação educativa deve ser integral, integrada e integradora:

Avaliação integral - uma educação de qualidade procura promover a educação integral dos indivíduos e não pode centrar-se unicamente em alguns dos domínios do seu desenvolvimento, ignorando ou subvalorizando outros.

Avaliação integrada - o carácter formativo atribuído à avaliação torna-a uma atividade em perfeita sintonia com a atividade educativa.

Avaliação integradora - a avaliação ao ser integral e integrada converte-se numa realidade que joga um papel ativo, quer nas atuações dos professores e dos alunos, quer na definição do verdadeiro currículo da instituição educativa.

Com efeito, as várias definições de avaliação espelham diferentes posições sobre o que é, como deve realizar-se e para que serve a avaliação. Por um lado, a herança psicométrica remete para uma lógica de quantificação, por outro, a visão humanista e ecológica do ser humano configura posturas defensoras de uma avaliação qualitativa. Vemo-las como complementares.

Elaborando em torno das várias categorizações disponíveis, definimos avaliação como:

um processo sistemático de recolha de informação respeitando determinadas exigências, que envolve a formulação de juízos de valor com base num referencial, de modo a facilitar a tomada de decisões (Nobre, 2009).

A definição coloca em relevo a sistematização do processo de recolha de informação, que deve obedecer a critérios de rigor, de utilidade de fiabilidade e de validade; em segundo lugar, destaca a importância de a formulação do juízo de valor se realizar a partir de um referencial, que pode estar definido previamente ou ser um referencial em construção, e; por último, a relevância de utilização da avaliação com um fim explícito de facilitar as decisões sobre como melhorar o objeto avaliado, acentuando-se aqui o carácter eminentemente formativo e formador da avaliação.

2. O processo de avaliação

Como salientamos em outro trabalho, o desenvolvimento de um processo avaliativo envolve um questionamento prévio, em ordem a definir (planear) as ações a desenvolver (Nobre, 2015). Estas ações são condicionadas pelos vários fatores da avaliação, os quais configuram um conjunto de questões fundamentais relativas ao ato de avaliar (Januário, 1988). Estas questões referem-se a quem avalia (os agentes da avaliação), o que se avalia (professor, aluno, currículo ou programa, sistema educativo), para que se avalia (as funções a atribuir à avaliação, diagnóstica, sumativa, formativa, formadora), como se avalia (as formas de obtenção de dados), quando se avalia (forma de inserção da avaliação no processo, inicial, processual, final) e porque se avalia (a razão pela qual se realiza a avaliação, certificação, balanço, diagnóstico, ajustamento).

O processo de avaliação desenvolve-se normalmente num conjunto de passos que diferem consoante o objeto de avaliação – as aprendizagens dos alunos, o currículo, os programas (ou projetos), as escolas, os professores - e as perspetivas de avaliação adotadas. Destacamos o seguinte conjunto de etapas do processo de avaliação:

- Estabelecimento dos objetivos da avaliação;
- Definição das tarefas a realizar pelos alunos;
- Fixação dos critérios de realização das tarefas;
- Explicitação dos padrões ou níveis de desempenho;
- Recolha de amostras das execuções dos alunos;
- Valoração das execuções dos alunos;
- Retroalimentação adequada do aluno;
- Tomada de decisões (Nobre, 2015).

Para uma melhor interpretação do fenómeno da avaliação em Portugal, sugere-se a consulta do artigo:



Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano 40-3, 289-348.

Disponível em:

https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_40-3_13

3. A avaliação tradicional

A visão tradicional da avaliação desenvolveu-se a partir do final do século XIX, quando a escola assume um novo papel social na educação dos indivíduos, abrangendo um crescente número de anos de escolarização. Esta forma de avaliação baseia-se na medida, sob a égide do paradigma psicométrico, e as funções sociais são predominantes, nomeadamente a certificação, a classificação e a seleção do aluno. O professor é um profissional competente na transmissão de um legado de saberes e o aluno um recetor capaz de reproduzir a informação transmitida, sendo a avaliação uma forma de medir a quantidade de conhecimentos adquiridos pelos alunos e a sua capacidade de reprodução dos mesmos conhecimentos, por referência a uma norma estabelecida, igual para todos. A escola como espaço de reprodução das desigualdades sociais pode associar-se a esta visão, sustentada por uma avaliação quantitativa e assente no paradigma positivista.

O período que se seguiu ao lançamento do Sputnik pela União Soviética gerou uma crise na sociedade americana, sobre o sistema educativo e a eficácia da escola pública. Surgem vários programas de desenvolvimento e as preocupações com a eficácia e a aplicação de verbas no sistema educativo. A prestação de contas é uma consequência dessas preocupações, que aparece associada à responsabilização dos professores e ao cumprimento dos objetivos estabelecidos. A avaliação quantitativa ganha visibilidade à medida que aumenta a responsabilização escolar. O sujeito direto da avaliação educativa deixa de ser o aluno, unicamente, e inicia-se nesta altura um período de reflexão com o sentido de clarificar a multidimensionalidade do processo educativo.

No âmbito da Educação Física, a conceção vigente de motricidade induz a busca de traços ou fatores possíveis de serem isolados e mensurados, tendo por objetivo classificar e selecionar os indivíduos entre si. A pedagogia por objetivos veio introduzir alterações a esta visão, reequacionando a organização do ensino e a intervenção avaliativa dos professores.

Estas reflexões teóricas enriqueceram decisivamente o âmbito conceptual e metodológico da avaliação, dando lugar ao nascimento da investigação avaliativa (Escudero Escorza, 2003), e os vários estudos desta altura, proporcionaram uma outra visão da avaliação, a do juízo de valor e o fim da avaliação já não é a medição, ou a descrição, e passa a ser a emissão de um juízo acerca do mérito ou valor de um objeto.

4. Avaliação alternativa: uma avaliação autêntica

A abordagem alternativa da avaliação surge em contraste com o modelo psicométrico dominante, sendo associada não apenas ao uso de formas alternativas de avaliação, mas também a um uso alternativo da própria avaliação, fazendo parte do processo de aprendizagem.

Uma visão construtivista da aprendizagem, sustenta o desenvolvimento de formas de assistência no processo de avaliação, o uso formativo da autoavaliação e o feedback fornecido pelos professores, como instrumentos potenciadores dos efeitos da avaliação na aprendizagem. Nesta perspectiva a avaliação centra-se no desempenho individual, na comparação do indivíduo consigo mesmo, afastando-se de um uso normativo dos testes e da avaliação. A competência é entendida como um produto da educação, da formação, e não uma característica natural, como a inteligência, ou a aptidão física no caso da Educação Física escolar. Neste sentido, considera-se que desempenho dos alunos é influenciado pela instrução, pelo professor e pelo currículo ensinado.

O potencial da avaliação alternativa situa-se no facto de indicar o real desempenho do aluno em confronto consigo próprio, afastando a influência, mas não a responsabilidade, do professor no processo de avaliação, que se torna um colaborador, um orientador. A Educação Física apresenta um cenário propício ao uso alternativo e autêntico da avaliação, a explorar pelos docentes.

Com efeito, as grandes diferenças entre as abordagens tradicionais e alternativas da avaliação baseiam-se nas concepções de aprendizagem que lhes dão suporte e na percepção das relações existentes entre aprendizagem e avaliação. Gipps e Stobart (2003), servindo-se de Shepard (2000), elaboram um quadro de referência para uma avaliação baseada nas teorias cognitivas e construtivistas da aprendizagem:

- As capacidades intelectuais são social e culturalmente desenvolvidas;
- Os aprendentes constroem o conhecimento e a sua compreensão dentro de um determinado contexto;
- As novas aprendizagens são moldadas pelos adquiridos e por perspectivas culturais;
- O pensamento inteligente envolve metacognição ou autocontrolo do pensamento e da aprendizagem;
- O conhecimento profundo obedece a princípios e possibilita a transferência;
- A performance cognitiva depende das disposições e da identidade pessoal.

E de acordo com este quadro, a avaliação na sala de aula:

- Deve envolver tarefas estimulantes e motivadoras que promovam o uso dos esquemas cognitivos de ordem superior;
- Serve-se quer dos processos, quer dos resultados da aprendizagem; é um processo contínuo, integrado no processo de aprendizagem;
- É usada de modo formativo, servindo de apoio à aprendizagem pelo aluno;
- Torna claras as expectativas para os estudantes;
- Envolve os estudantes ativamente na avaliação do seu próprio trabalho;
- É utilizada para avaliar o ensino como aprendizagem. (Gipps & Stobart, 2003, *in* Nobre, 2015)

Neste ponto de vista, a autoavaliação e o feedback são de extrema importância para uma avaliação alternativa. O feedback pode assumir propósitos avaliativos, descritivos (promovendo a melhoria) ou interrogativos, numa utilização da avaliação como suporte ou alicerce (*scaffolding*) do processo de ensino e aprendizagem (Nobre, 2015). O espaço da aula de Educação Física apresenta características que potenciam um uso formador do feedback, no sentido que aqui se expressa, favorecendo abordagens de avaliação alternativa que permitam explorar interactivamente a aprendizagem e os processos de pensamento do aluno.

5. Tipos e funções da avaliação

O peso social da avaliação é um fator do qual resultam várias consequências para o processo de aprendizagem. Os professores ensinam os alunos para superar as avaliações, as famílias preocupam-se com as aprendizagens dos seus filhos quando não progridem; enfim, o que assume um valor real no ensino é aquilo que é na verdade avaliado.

Na atualidade e apesar da evolução do campo científico da avaliação, persistem influências das várias conceções de avaliação no sistema educativo, sendo manifesta uma certa divergência entre os conceitos de avaliação utilizados a nível teórico e a prática real nas salas de aula. Seguindo a ideia de educação como um aperfeiçoamento contínuo e pleno do indivíduo, a avaliação deve integrar o processo de desenvolvimento do currículo, assumindo uma natureza formativa e formadora propícias a esse mesmo aperfeiçoamento.

Para além da avaliação formativa, existem outros tipos de avaliação a considerar, no quadro dos propósitos de seleção e orientação, de certificação ou de regulação, normalmente atribuídos à avaliação escolar.

As várias modalidades de avaliação são ilustradas na Fig. 3, de acordo com a sua função, o momento de aplicação, o referencial utilizado e de acordo com os intervenientes no processo de avaliação.

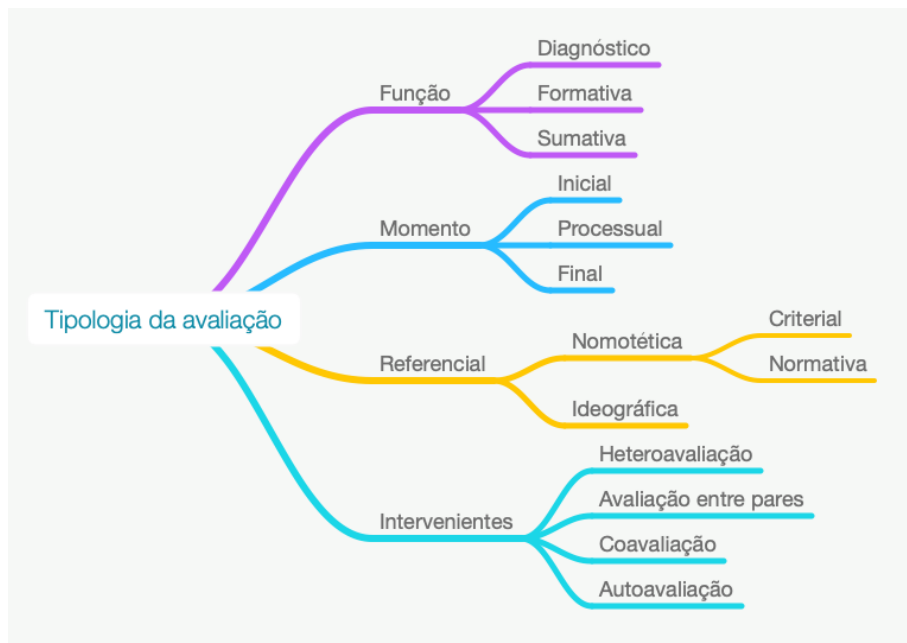


Figura 3 – Tipologia da avaliação (com base em Nobre, 2015).)

5.1. A avaliação segundo a sua função

São diversificadas as funções atribuídas à avaliação. A partir de Nobre (2015), são apresentadas as três funções mais destacadas: a avaliação diagnóstica, sumativa e formativa, associadas respetivamente aos principais objetivos da avaliação distinguidos por Hadji (1994): orientar, certificar e regular.

Quando o objetivo é orientar, a avaliação assume uma função de diagnóstico, debruçando-se, no caso da avaliação das aprendizagens, sobre as aptidões, os conhecimentos, procedimentos ou competências consideradas como pré-requisitos para as novas aprendizagens.

Se o objetivo é certificar, a avaliação assume uma função sumativa, servindo para sumariar os conhecimentos ou as competências adquiridas após um ou mais ciclos de aprendizagem, revestindo comportamentos globais socialmente significativos.

Por outro lado, quando o objetivo é regular, a avaliação assume uma função formativa, procurando servir de guia constante para o processo de aprendizagem, integrando-se no próprio processo de ensino. O feedback assume aqui um papel fundamental, para a regulação da aprendizagem.

Num projeto curricular, a avaliação formativa permite regular o seu processo de desenvolvimento, informando as ações de reajustamento ou de reorientação, com o objetivo de melhorar o programa ou projeto em função da sua própria evolução e das alterações relevantes do seu contexto de ação.

Avaliação diagnóstica

A avaliação diagnóstica é aquela que intervém para determinar se um indivíduo possui as capacidades necessárias para empreender uma certa aprendizagem, fornecendo informação sobre posição do aluno face a novas aprendizagens que lhe vão ser propostas e a aprendizagens anteriores que servem de base àquelas. A avaliação diagnóstica pode ter lugar em qualquer momento ou período do ensino, desde que se iniciem novas unidades didáticas ou seja necessário identificar causas de dificuldades reveladas pelos alunos. Para o efeito são mobilizadas situações de demonstração de desempenho que permitam recolher dados, normalmente circunscritos a um determinado número de objetivos ou conteúdos. Na Educação Física, as situações de aprendizagem podem servir de fonte de recolha de dados, não sendo necessária a criação de situações artificiais de demonstração de desempenho. A avaliação com esta função pode ocorrer no início de uma etapa de ensino e ao longo dessa mesma etapa. Quando as escolas adotam a organização do ensino da Educação Física por blocos, tem sido comum a existência de um período inicial de avaliações de diagnóstico no começo do ano letivo. Esta prática não invalida a necessidade de verificação posterior dos dados recolhidos, quando as matérias são justapostas no tempo, no sentido de orientar a planificação das matérias de Educação Física. Na forma de organização curricular por etapas a avaliação diagnóstica deverá enquadrar-se no início de cada etapa, procurando recolher dados sobre as competências previamente adquiridas pelos alunos e necessárias ao desenvolvimento da(s) etapa(s) de ensino.

Avaliação sumativa

A avaliação sumativa é entendida normalmente como balanço final, tendo lugar no final de um segmento de aprendizagem (uma unidade de ensino, parte ou totalidade de um programa). Com a avaliação sumativa não se pretende uma melhoria imediata,

mas valorar em definitivo, num dado momento, final, quando é necessário tomar uma decisão em algum sentido.

Este tipo de avaliação apresenta vantagens que são destacadas por Ribeiro (1989): (i) permite aferir resultados de aprendizagem, (ii) permite introduzir correções no processo de ensino e, (iii) o uso de provas e testes sumativos presta-se à classificação. Note-se que uma prova ou um teste sumativo obedece a uma estrutura diferente de uma recolha para uso formativo ou de diagnóstico, nomeadamente por incidir numa área de matéria de grande dimensão.

O objetivo desta modalidade de avaliação é o de certificar as aprendizagens e verificar se os objetivos terminais ou intermédios foram atingidos, podendo revestir duas formas: uma avaliação no fim do período de ensino ou uma avaliação pontual, visando validar um conjunto de aquisições definidas pelo professor (Alves, 2002).

Esta forma de avaliação, por outro lado e também no que se refere à aprendizagem, capta apenas parcelas de um contínuo e, portanto, não é adequada para a avaliação de processos. Enquadra-se nesta perspetiva a conceção de avaliação da aprendizagem - *assessment of learning* – proposta por Earl (2003), como forma predominante de avaliação utilizada nas escolas.

Avaliação formativa

A avaliação com função formativa utiliza-se na valoração de processos, de modo a permitir ajustamentos contínuos ao longo do desenvolvimento e da experimentação de um novo currículo ou método de ensino.

O termo avaliação formativa foi introduzido em 1967 por Scriven, tendo sido aplicado à avaliação das aprendizagens posteriormente em 1971 por Bloom. A avaliação formativa refere-se aos processos utilizados pelo professor para adaptar a sua ação pedagógica em função dos progressos e dos problemas de aprendizagem detetados nos alunos, permitindo o desenvolvimento de estratégias de individualização do ensino, no quadro da pedagogia da mestria (Bloom et al, 1971).

A ênfase situa-se na função de regulação da avaliação formativa, de forma a assegurar a articulação entre as características das pessoas em formação, por um lado, e as características do sistema de formação, por outro (Allal, 1986, 2020).

Neste sentido, podemos afirmar que o propósito fundamental da avaliação formativa é o de melhorar e aperfeiçoar o processo que avalia, através de uma ação reguladora entre o processo de ensino e aprendizagem, de forma a que o aluno e o sistema de ensino se adaptem mutuamente. O ajuste destes processos, impõe que a avaliação

formativa seja contínua, de modo a possibilitar uma reflexão constante sobre o trabalho do professor e do aluno, numa procura constante de melhoria: dos processos e dos resultados, do ensino e das aprendizagens. Allal (1986) propõe uma sequência de etapas, ditas fundamentais, no desenvolvimento da avaliação formativa:

- “1. Recolha de informações relativas aos progressos e dificuldades de aprendizagem sentidos pelos alunos;
2. Interpretação dessas informações numa perspectiva de referência criterial e, na medida do possível, diagnóstico dos fatores que estão na origem das dificuldades de aprendizagem observadas no aluno;
3. Adaptação das atividades de ensino e de aprendizagem de acordo com a interpretação das informações recolhidas.”.

O desenvolvimento de uma ação avaliativa com caráter formativo implica ainda, adoção de um quadro conceptual, teórico, sobre a aprendizagem e como esta se processa. A literatura sugere duas correntes principais de ideias que presidem a ações avaliativas de natureza formativa:

i) *uma perspectiva behaviorista*, ligada à pedagogia por objetivos e à pedagogia da mestria, em que o objetivo terminal é decomposto em objetivos intermédios, sendo a progressão do aluno, estabelecida por fases hierarquizadas que delimitam as aprendizagens. As informações recolhidas incidem sobre os resultados da aprendizagem do aluno e a sua interpretação realiza-se sob uma perspectiva criterial, comparando o desempenho observado no aluno com critérios de desempenho pré-estabelecidos, de modo a identificar quais as causas dos desempenhos insuficientes. Uma consequente manipulação das variáveis da tarefa, com a introdução de atividades de recapitulação ou de remediação constituem, nesta perspectiva, a forma de modificação da resposta do aluno (Alves, 2002);

ii) *a perspectiva cognitivista* da avaliação formativa, que privilegia as representações do aluno e as estratégias que utiliza, centrando-se o interesse nos processos mentais que intervêm entre a questão e a resposta, entre o problema e a solução. A recolha de dados incide aqui no próprio processo de aprendizagem, numa procura de compreensão do funcionamento cognitivo do aluno em presença de uma determinada tarefa (Allal, 1986). O erro adquire nesta perspectiva uma importância particular, pela natureza reveladora acerca das representações e dificuldades do aluno e a interpretação dos dados recai sobre a natureza da estratégia adotada ou do processo seguido e sobre o tipo de erros encontrado. A modificação da tarefa ou da situação de aprendizagem proposta ao aluno, constitui a forma de adaptar as atividades pedagógicas, no sentido

de encontrar um equilíbrio entre a estrutura do sujeito e a estrutura da tarefa (Alves, 2002).

Esta função da avaliação inscreve-se no conceito de avaliação para a aprendizagem de Earl (2003) – *assessment for learning* – como alternativa à perspectiva tradicional da avaliação, dependendo da capacidade de diagnóstico dos professores, passo determinante para a colocação dos alicerces – *scaffolding* - que possibilitem uma aprendizagem continuada pelos alunos.

A avaliação formativa quando integrada no processo de aprendizagem, reveste a forma de regulação e é acompanhada de ações de remediação. Pode assumir um carácter contínuo, como regulação interativa, ou um carácter pontual ou formal, como regulação proactiva ou retrospectiva (Allal, 2020).

Na avaliação formativa contínua, assumem particular destaque as interações professor-alunos, de forma a oferecer uma orientação individualizada ao longo de todo o processo de aprendizagem, através de retroações verbais ou não verbais. Esta será a forma de avaliação formativa mais comum nas aulas de Educação Física.

A avaliação formativa assume um carácter proactivo quando é mobilizada a informação para reorganizar o ensino, reajustando o planeamento ou as estratégias de ensino a seguir.

No caso da avaliação formativa pontual, as dificuldades encontradas pelo aluno não são detetadas durante a aprendizagem; as atividades de ensino são divididas em etapas e a avaliação formativa intervém de modo pontual, aplicada à totalidade da turma, através de uma prova de desempenho ou um teste escrito, por exemplo, como modo de verificação do desempenho do aluno relativamente aos objetivos pedagógicos. A regulação é diferenciada no tempo, sendo retroativa na medida em que no desenvolvimento das ações de remediação existe um retorno aos objetivos não atingidos. Esta forma de regulação retroativa pode igualmente ser utilizada na Educação Física dando lugar a momentos definidos de avaliação, com alguma forma de registo e cujo uso se mobiliza para fomento da aprendizagem do aluno e reajustamento do ensino, a partir de uma perspectiva global do desempenho da turma.

Quadro 13 – Diferenças entre avaliação formativa e sumativa (Nobre, 2015).

Avaliação formativa	Avaliação sumativa
Aplica-se à avaliação de processos	Aplica-se à avaliação de produtos terminados
Deve incorporar-se no próprio processo como seu elemento integrante	Situa-se pontualmente no final de um processo, quando se considera acabado
A sua finalidade é a melhoria do processo avaliado	A sua finalidade é determinar o grau em que se alcançaram os objectivos previstos e valorar positiva ou negativamente o produto avaliado
Permite tomar medidas de carácter imediato	Permite tomar medidas a médio ou longo prazo

A avaliação formadora

A definição de avaliação formadora deve-se a Scallon (1986) e vem reposicionar os papéis do professor e do aluno no quadro da regulação das aprendizagens e da construção dos critérios de avaliação. A avaliação formadora está relacionada com a avaliação formativa, mas centra-se no aluno e na autoavaliação, entendida como um procedimento inerente ao processo de aprendizagem. A participação do aluno na regulação das suas próprias atividades é a pedra de toque de uma avaliação formadora.

Os trabalhos de Lev Vygostky e outros no domínio da psicologia, permitiram identificar cinco fases não consecutivas de qualquer ação complexa, que constituem um conjunto de fatores a ter em conta por qualquer professor para o desenvolvimento de uma estratégia de avaliação formadora:

- A noção (mais aproximada possível) do fim a atingir, que permite ao aluno compreender o que se espera dele e porquê;
- A noção do que deverá ser efetuado para atingir o objetivo da tarefa;
- A planificação que traduza a formulação da resposta aos procedimentos possíveis;
- Ter a consciência que a execução é uma realização da estratégia projetada;
- A avaliação ou o controlo enquanto elementos inerentes à própria ação (Alves, 2002, p. 152).

Na realização de uma tarefa, um aluno realiza um determinado número de balanços intermédios que servem de regulação para o seu trabalho. Portanto, a autoavaliação é inerente ao desenvolvimento da tarefa, mesmo que possa não ser totalmente consciente. Um aluno ao realizar o rolamento à frente, na ginástica de solo, mede a sua ação em termos do que pensa ser uma execução correta, o que pode ser mais ou menos claro para si, consoante o domínio que possui do exercício e o conhecimento que tem dos critérios que devem ser utilizados. Destarte, dois requisitos são associados a uma avaliação formadora: a necessidade de o aluno conhecer os objetivos de aprendizagem

associados à tarefa, que lhe permitam o domínio consciente de operações de antecipação e de planificação, e a apropriação das ferramentas de avaliação utilizadas pelos professores. A metacognição ocupa uma função complementar, cabendo ao professor “induzir o aluno a um retrocesso reflectido sobre as suas estratégias, afim de que ele possa analisar as razões do seu êxito ou do seu fracasso” (Alves, 2002).

Os critérios de avaliação devem ser explicitados de forma a serem assimilados pelo aluno e preferencialmente devem ser construídos com os alunos, de modo a potenciar a autoavaliação. Para este efeito distinguem-se dois tipos de critérios (Alves, 2002): i) os critérios de realização, que dizem respeito aos atos concretos solicitados ao aluno, ao que devem fazer para concretizar um conjunto de tarefas, sendo normalmente de natureza qualitativa e, ii) os critérios de êxito, os quais se referem ao resultado das operações e fixam o limite do aceitável, podendo ser dados de tipo quantitativo.

A avaliação formadora aproxima-se do conceito de avaliação formativa alternativa a que se refere Fernandes (2006a), mas destaca o papel da autoavaliação como componente essencial das aprendizagens, transformando-se em uma avaliação como aprendizagem – *assessment as learning* – na classificação proposta por Earl (2003). O desenvolvimento desta capacidade no aluno “pressupõe um trabalho constante de pensar à distância na acção” (Alves, 2002), de pensar adiante e supõe que o aluno seja capaz de: a) identificar em simultâneo os seus erros e as suas respostas positivas, para o que concorre a importância dos critérios de êxito; b) formular claramente as estratégias que conduzem ao êxito, com uma definição dos critérios de realização da acção eficaz e c) manipular os critérios de avaliação nas diferentes etapas de avaliação, do diagnóstico à certificação (p. 155).

A avaliação formadora sustenta uma intervenção própria do aluno na avaliação, a que chamamos *avaliação coparticipada* e a que dedicamos adiante o capítulo 7.

5.2. A avaliação segundo o seu momento

A avaliação, pode ser inicial, processual ou final, consoante o momento da sua aplicação.

Avaliação inicial

A avaliação inicial aplica-se no início de um processo avaliador, servindo para detetar a situação de partida (do aluno, do programa). Esta situação de partida pode acontecer quando um aluno chega pela primeira vez a uma escola ou turma, ou quando se inicia

um processo de aprendizagem concreto (e.g. uma unidade didática), dando lugar neste caso a uma adaptação da unidade didática em função dos conhecimentos gerais da turma.

A avaliação inicial é normalmente associada à função de diagnóstico, embora a avaliação diagnóstica possa ocorrer em qualquer momento do processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação processual

Este tipo de avaliação consiste numa valoração contínua das aprendizagens dos alunos e do ensino do professor, envolvendo a recolha sistemática de dados, a sua análise e uma tomada de decisões oportuna que acontece ao longo do próprio processo. É claramente formativa, sendo o caminho a seguir orientado pelas decisões tomadas durante a própria marcha, permitindo intervir, quer em relação às aprendizagens dos alunos, quer em relação ao processo de ensino. O prazo de tempo é determinado pelos objetivos da avaliação e pelo objeto da avaliação, por exemplo, pelo tipo de aprendizagem a avaliar. A avaliação processual, pelo seu carácter formativo orienta-se para melhorar o processo de ensino e aprendizagem.

Avaliação final

Esta avaliação realiza-se ao terminar um processo de ensino e aprendizagem, mesmo que parcial. Supõe um momento de reflexão sobre o que foi alcançado após um prazo estabelecido para determinadas aprendizagens e não tem necessariamente que coincidir com um exame. Pode referir-se ao fim de um ano, de um período, de uma unidade didática ou de um processo desenvolvido ao longo do trimestre e embora se refira à comprovação dos resultados obtidos não tem necessariamente que ser sumativa. Os resultados da avaliação final podem ser analisados e interpretados a partir de três referentes: em relação aos objetivos e critérios de avaliação estabelecidos, de modo a determinar a situação de cada aluno; em relação à avaliação inicial realizada a cada aluno e as possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem que se definiram que poderia alcançar; em relação com os resultados alcançados pelo resto do grupo, ou do grupo em comparação com outras turmas do mesmo ano.

5.3. A avaliação segundo o seu referente

Em relação ao tipo de referente utilizado, a literatura refere-se à avaliação normativa, à avaliação criterial e à avaliação ideográfica.

A avaliação de referência normativa

A avaliação com base no referencial normativo supõe a interpretação da performance de um estudante em relação ao desempenho dos restantes estudantes do grupo em que se integra. Deste ponto de vista, é estabelecida uma comparação entre cada aluno e o rendimento médio da turma, sendo o nível geral do grupo determinado (alunos, escola, programas, média da turma, etc.) o referente de comparação. A utilização deste tipo de referente é uma prática generalizada (Mateo, 2000), mas não consciente por parte de muitos dos professores. No caso da Educação Física, a observação constante do desempenho dos alunos pelo professor consente uma certa influência normativa relativamente ao olhar sobre a turma.

As provas estandardizadas, como as de aptidão física, são exemplos de instrumentos utilizados de acordo com este referencial, permitindo uma distribuição dos resultados segundo a curva normal de Gauss. Em termos gerais, este tipo de avaliação fornece uma ideia global da realização do aluno, mas não permite estabelecer ações de aperfeiçoamento ou de correção em relação ao próprio indivíduo, sendo válida quando se pretende determinar a posição ordinal de um sujeito dentro de um grupo, mas não para os fins formativos que a avaliação deve servir.

Avaliação de referência criterial

A avaliação criterial procura corrigir as insuficiências da avaliação normativa e supõe a formulação prévia de critérios de avaliação que possibilitem avaliar uma aprendizagem, tomando como referência o critério definido e/ou as fases em que este se possa dividir. Isto pressupõe uma definição explícita dos comportamentos a realizar ou a adquirir e a determinação da posição onde o indivíduo se encontra em relação a esses objetivos.

Os objetivos definem a meta a que se pretende chegar e os critérios de avaliação devem explicitar claramente quando é considerado que o aluno atingiu um determinado objetivo. A explicitação detalhada dos critérios constitui um indicador de uma valoração mais homogénea de todos os alunos, comparando o seu desempenho, individualmente, com o critério estabelecido. Os resultados obtidos deste modo permitirão um ulterior desenvolvimento de estratégias de aperfeiçoamento a nível individual ou curricular.

Avaliação ideográfica

Este tipo de avaliação centra-se em critérios internos ao indivíduo. É uma forma de avaliação positiva em que o referente avaliador são as capacidades do aluno e as suas possibilidades de desenvolvimento em função das suas necessidades e circunstâncias e do ambiente em que ocorre o ensino. Trata-se de uma comparação do indivíduo consigo mesmo, de acordo com objetivos traçados para si, envolvendo uma valorização do seu esforço.

5.4. A avaliação segundo os seus agentes

De acordo com os sujeitos responsáveis pela avaliação, esta pode assumir formas distintas, como a autoavaliação, a coavaliação e a heteroavaliação (avaliação entre pares).

Autoavaliação

Esta modalidade de avaliação refere-se à avaliação das próprias atuações do sujeito e está intimamente relacionada com a função formativa e mais especificamente com a função formadora, referidas anteriormente. Para que este tipo de avaliação resulte eficaz é necessário por parte dos professores a preparação de elementos de referência que permitam controlar a subjetividade dos alunos ao efetuar juízos sobre o seu próprio desempenho.

A preparação dos alunos da turma para a autoavaliação é, por isso, fundamental. Caberá ao professor fornecer aos alunos a indicação dos elementos a avaliar, de como o fazer e com quê, logo no início do ciclo de aprendizagem. A autoavaliação é uma competência relativamente complexa, que exige prática e treino, precisamente no sentido de aferir por um lado a compreensão da referência em relação à qual o aluno irá posicionar o seu desempenho e, por outro, a leitura da realidade efetuada pelo aluno, tendo como horizonte aquela referência para o seu juízo avaliativo.

Considera-se assim que a autoavaliação pode assumir um duplo propósito educativo: para além de permitir ao aluno regular o seu próprio processo de aprendizagem de acordo com critérios definidos, permite-lhe também realizar uma outra aprendizagem, a de avaliar, que constitui por si só um objetivo essencial a perseguir para a sua formação como cidadão (Nobre, 2015).

Coavaliação

Como definimos em outra produção, “a coavaliação consiste na avaliação mútua, em conjunto, de uma determinada atividade ou trabalho realizado por vários indivíduos, normalmente em grupo. Pensemos num jogo coletivo em que para um mesmo campo temos três equipas, em rotação. Enquanto estão dois grupos em jogo, o terceiro grupo (joker) observa e avalia, de fora, o desempenho de uma das equipas ou o desempenho de alunos em particular, com registo para feedback posterior, no final da aula” (Nobre, 2019).

A preparação dos alunos para esta forma de avaliação deve iniciar-se por uma valoração dos aspetos positivos, sendo condição o conhecimento da finalidade da avaliação e do modo de avaliar por parte dos alunos. Para isso, é necessária a preparação de um referencial pelo professor ou a sua definição em comum com os alunos da turma ou grupo, consoante o seu nível de desenvolvimento. A construção de referenciais com os alunos tem um potencial de modelação da aprendizagem implícito, que pode ser explorado a partir da discussão entre o professor e os alunos sobre o desempenho ou competência a demonstrar, ou mesmo sobre um desempenho-modelo observado, o que implica uma gestão do tempo-aula ou de tempo suplementar que possibilite o exercício deste tipo de tarefa.

Heteroavaliação

Esta forma de avaliação refere-se a uma avaliação realizada por uma pessoa sobre outra, sobre o seu trabalho, o seu desempenho, e integra a avaliação dos professores em relação aos alunos e também pelos alunos entre si, a avaliação entre pares. Em Educação Física, este tipo de avaliação pode associar-se ao estilo de ensino recíproco, de Mosston e Ashworth (1994, 2008). Neste estilo de ensino, de reprodução, o trabalho a pares desenvolve-se com a alternância dos papéis de executante e de observador-avaliador. O observador fornece feedback de acordo com critérios preparados pelo professor ou em conjunto com os alunos. O executante desempenha a tarefa e o observador produz um juízo de valor, comparando o desempenho do colega com o referencial e dá-lhe feedback. O professor controla e fornece feedback aos observadores, respondendo às suas questões. Este estilo permite uma participação mais ativa do aluno, nomeadamente nos vetores cognitivo e social, não exigindo a presença permanente do professor (Nobre, 2017).

6. Desigualdade perante a avaliação e a norma escolares

O ato de avaliar implica comparar uma realidade observada com um desempenho definido. A leitura do real está, portanto, sujeita a condicionantes como o referencial mobilizado ou a capacidade de leitura da realidade, por parte de quem processa o juízo. Quer a definição do desempenho ideal, quer a leitura da realidade são, em verdade, construções e nesse sentido podem ser afetados por erro.

Espera-se que os professores, ao construir um sistema de avaliação, procurem reduzir, senão eliminar, os enviesamentos a que a avaliação pode estar sujeita. No caso da Educação Física, as características da aula em movimento e dos desempenhos observáveis em simultâneo, admitem comparações por vezes não conscientes que podem amplificar esses enviesamentos.

Hadji (1994) distingue três fontes principais de distorção, correspondentes a fatores individuais, sociais, ou resultantes do próprio processo de avaliação.

A primeira fonte remete para as características de cada indivíduo, para as suas crenças, sensibilidade e experiências passadas, como moldura subjetiva de leitura da realidade, e salienta a importância da verificação de fiabilidade dos juízos avaliativos. A segunda fonte diz respeito a fatores sociais. Uma prova ou exame tem associado um determinado reconhecimento social, sustentado por um rito de avaliação a cumprir. Perante a prova, alguns alunos encontram-se mais preparados que outros, e obtêm uma resposta distinta por parte dos avaliadores, que pode resultar num reconhecimento ou exclusão social. A terceira fonte diz respeito ao próprio processo de avaliação e podemos encontrar erros provocados por um fenómeno de sugestão, pelas primeiras impressões ou pelo próprio funcionamento cognitivo do avaliador.

O *fenómeno de ancoragem* refere-se a uma existência de desempenhos com classificação extrema (muito boa ou muito má) que influenciam e modificam a perceção dos desempenhos seguintes. O *efeito de contraste* acontece quando uma produção é julgada mais baixa ou mais alta consoante a “âncora” anterior.

As classificações também podem ser diferentes consoante as informações que o avaliador possui sobre o produtor. Neste caso estamos perante o *efeito de origem*, quando uma mesma produção é julgada de forma diferente segundo uma determinada qualidade atribuída ao produtor, ou de *efeitos de assimilação* quando a avaliação é assimilada àquelas que foram anteriormente atribuídas, ao mesmo aluno. Este viés leva a que um aluno considerado bom possa ter mais hipóteses de melhores notas do que

outro considerado mau aluno, tendo este menor probabilidade de lhe ser reconhecido o seu progresso.

O *efeito de halo*, refere-se a uma influência exercida por índices de ordem afetiva (comportamento) ou formal (qualidade estética do desempenho, por exemplo) e sobre a apreensão dos aspetos técnicos, que demonstram uma determinada competência. Traduz-se num juízo em função da imagem construída sobre o aluno.

Pensar a avaliação em Educação Física, implica tomar em consideração a influência destes vários fatores, em função das características das aulas e de um ensino e avaliação baseados na observação direta e constante.

Por vezes, estes efeitos podem resultar num ajustamento do resultado da avaliação, com o intuito de minimizar um risco de errar em relação aos desempenhos anteriores do aluno (efeito de assimilação), ao seu estatuto escolar (efeito de origem) ou ao seu estatuto social (fenómeno de categorização). Contudo, e de acordo com Hadji (1994), é possível tornar a avaliação credível através de uma prática de construção do referente e da utilização de procedimentos fiáveis de classificação. A construção do referente, aliás, deveria constituir-se a questão central das práticas avaliativas do professor, sendo a partir daqui que tudo se processa em termos de avaliação. Coloca-se, portanto, a ênfase no controlo da qualidade da avaliação que se inicia na produção, pelos professores, de sistemas de avaliação válidos, fiáveis, rigorosos e úteis.

Com salientam Hay e Penney (2009), sobre a avaliação em Educação Física, a validade de um sistema de avaliação (ou de um instrumento), e por implicação a sua fiabilidade, é condição determinante para a sua utilização como fonte de informação que sustente e informe as decisões do professor sobre o ensino e a aprendizagem.

Para uma exploração do tema, leia o seguinte excerto de Hay e Penney (2009: 398):



PE teachers developing assessment tasks and defining assessment contexts need to ensure that the tasks and contexts, over a specified period, are representative of and demand the demonstration by the students of these knowledges, skills, processes and integrations. Furthermore, the tasks should generate defensible evidence on which to base judgements of performance(...).

Refletindo sobre o texto e tendo em consideração os efeitos apresentados anteriormente, procure identificar como se podem controlar ou evitar, na avaliação em Educação Física.

Hay, P. & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, *Volume15*(3):389–405:364294. DOI: 10.1177/1356336X09364294

Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/49512652_Proposing_conditions_for_assessment_efficacy_in_physical_education

7. Elementos para uma avaliação coparticipada em Educação Física

A avaliação das aprendizagens é algo que podemos abordar em diferentes dimensões, do ponto de vista conceptual, da prática ou na sua componente ética. Além disso, a avaliação pode ser entendida de diferentes formas, expressando diferentes propósitos atribuídos ao ato de avaliar e a ideia de currículo que lhe confere significado. Neste manual, o texto orienta-se para a moldura conceptual que orienta a prática, complementando-a. Considera-se que a componente ética da avaliação está subjacente a quaisquer práticas, sejam tradicionais ou alternativas e que a Educação Física constitui um espaço de aprendizagem privilegiado no que diz respeito à formação ética dos alunos ao longo da sua escolarização. A avaliação poderá contribuir para esta componente de formação, dando lugar à processos democráticos de participação dos alunos.

Os vários tipos de avaliação referidos anteriormente podem ser conjugados de formas diversificadas, consoante o que se pretende avaliar e para quê. O nosso interesse vai no sentido de colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem em Educação Física, para o qual mobilizamos o sujeito da aprendizagem: o aluno.

A intervenção do aluno na avaliação implica a sua participação plena, numa lógica formadora, e inscreve-se no que designamos uma **avaliação coparticipada** (Nobre, 2015, 2019), próxima da noção de *assessment for learning* (Earl; 2003).

Como foi mencionado no final do capítulo 5, o conceito é agregador e inscreve-se no quadro conceptual da avaliação formativa, com privilégio da vertente formadora do aluno. Neste sentido, na avaliação coparticipada são privilegiadas a autoavaliação, a coavaliação e a avaliação entre pares como formas presentes de um sistema de avaliação que promove a participação dos alunos no processo avaliativo, de forma deliberada, eticamente orientada e democraticamente pensada.

O modelo de avaliação coparticipada em Educação Física sustenta-se em quatro ideias-chave: i) num alinhamento entre currículo, pedagogia e avaliação; ii) na definição de um sistema de avaliação integrado e integrador; iii) no uso do referencial como núcleo da avaliação partilhada e; iv) na coparticipação do aluno no processo de avaliação.

Alinhamento entre currículo, pedagogia e avaliação

Sabemos atualmente que práticas e concepções se constroem em simultâneo, num tecido mais ou menos visível, e que nem sempre práticas e concepções coincidem no que

se refere ao currículo e à avaliação. Ao pensar a avaliação como um instrumento que possibilite aos alunos melhorar a sua aprendizagem, cabe aos professores de Educação Física articular o currículo, a pedagogia e a avaliação de forma válida e justa socialmente (Hay & Penney, 2009, 2013). Para isso concorre o estabelecimento de um conjunto de metas apropriadas aos adquiridos dos alunos, tomando em conta o conjunto de condições de aprendizagem necessários, a definição de uma intervenção pedagógica coerente com as aprendizagens a promover e a integração produtiva da avaliação, ao serviço da aprendizagem.

A definição do que aprender presidirá a todo o processo de desenvolvimento do currículo e de avaliação, determinando a intervenção pedagógica. O alinhamento destes três elementos é, por isso, determinante, para uma avaliação integrada e integradora do aluno.

Definição de um sistema de avaliação integrado e integrador

A produção de um sistema de avaliação implica um conjunto de decisões sobre o que se pretende avaliar, como, para quê e com quê. Estas opções sustentam-se em todo o processo de desenvolvimento do currículo e requerem um domínio do campo da avaliação, que autorize um uso estratégico de funções, de momentos de avaliação e da participação dos seus vários intervenientes.

Produzir um sistema de avaliação pelos professores implica *pensar adiante* e envolve procurar resposta para questões fundamentais da avaliação, designadamente: porquê avaliar, para quê, como, quando, quem e com quê. As oito etapas do processo de avaliação, apresentadas no ponto 2 deste capítulo do manual, constituem uma orientação para a definição de um sistema de avaliação em Educação Física.

A avaliação pode revestir um interesse pedagógico ou um interesse administrativo e assumir um carácter de certificação, um carácter de orientação ou de regulação. O estudo de Araújo (2015), com docentes de EF, revela, contudo, que a distinção entre avaliação formativa e sumativa é realizada pelo momento em que ocorre, e não propriamente de uma função planeada, e que a avaliação formativa ocorre maioritariamente de modo informal e sem planeamento ao longo do ano letivo (Nobre, 2019). Neste contexto, poderá discutir-se a existência de alinhamento efetivo entre o ensino e avaliação.

A organização da avaliação, sob a forma de um sistema, vem criar condições para um melhor alinhamento do ensino e da avaliação, potenciando a integração destes dois processos e uma melhor e mais coerente atuação pedagógica. Ao mesmo tempo permite margem para o professor integrar a intervenção do aluno no próprio processo de avaliação.

Para o desenvolvimento do sistema de avaliação é necessário tomar decisões relativamente à organização das aulas e à definição de momentos de avaliação, de forma a facilitar a integração da avaliação no ensino e a intervenção dos alunos, individualmente ou em grupo.

Para este efeito, a definição do foco da avaliação é fundamental, através da produção de referenciais, para o que concorre um planeamento alinhado com a avaliação e naturalmente a mobilização de um conjunto de estratégias de ensino coerente com os modos de avaliar adotados. Na Educação Física, o feedback desempenha aqui uma função preponderante, que ganha em ser preparado consentaneamente com os objetivos de aprendizagem e com o que constitui o foco da avaliação.

As avaliações de competências, de procedimentos, de atitudes ou de conhecimentos, apresentam requisitos diferentes, que importa tomar em consideração na definição das situações de demonstração de desempenho e no modo como se vão recolher os dados.

As decisões sobre os instrumentos são outro aspeto importante na construção de um sistema de avaliação. Pode envolver a produção original de instrumentos ou a adaptação dos existentes, no sentido de possibilitar uma recolha de dados válida, fiável, útil e económica que sustente decisões pedagógicas e também decisões administrativas quando indicado.

Neste sentido, os instrumentos devem ser pensados como ferramentas adequadas ao próprio modo ensino; isto é, respeitando um critério de validade interna face ao contexto de ensino que foi trabalhado. No cenário da avaliação coparticipada, um sistema de avaliação prevê a forma de participação dos alunos no processo avaliativo, desde a exploração ou definição do referencial, ao processo de recolha e aos usos dos resultados, em favorecimento da aprendizagem. Os instrumentos são, por isso, utilizáveis pelos alunos, sejam os referenciais, sob a forma de rubricas ou pautas de avaliação, as listas de verificação, as escalas de avaliação ou outras formas de registo sobre o seu desempenho ou dos colegas, individualmente ou em grupo.

A referência à classificação, como processo complementar da avaliação completa um sistema de avaliação que deve ser válido, fiável, rigoroso e útil.

O referencial: núcleo de uma avaliação partilhada

Num estudo realizado com professores do ensino secundário a nível nacional, os docentes de Educação Física apresentam uma valorização inferior das práticas de planeamento e de referencialização em relação às restantes disciplinas do ensino secundário (Nobre, 2015).

A sistematização do processo avaliativo impõe a definição de referenciais orientadores da leitura do real e confere validade curricular ao processo de avaliação. As pautas de desempenho, de avaliação ou rubricas, são instrumentos que têm um potencial a explorar para a definição de referenciais de avaliação.

O processo de construção de um referencial parte de uma desconstrução das aprendizagens a realizar. A sua análise, das competências a promover e dos objetivos correspondentes, cria condições para o estabelecimento de um conjunto de categorias do desempenho do aluno a que podemos chamar parâmetros de avaliação. Para cada parâmetro, há que proceder a uma definição do conjunto de elementos que conjuntamente concorrem para a construção dessa categoria de análise; isto é, de indicadores que integram o parâmetro. A escolha do conjunto de níveis de desempenho a integrar no referencial é o passo seguinte para a construção de um referencial de avaliação, sob a forma de uma rubrica de avaliação. Definidos todos os indicadores, uma articulação engenhosa deve permitir a construção dos vários níveis de desempenho a registar a partir dos elementos a recolher.

O referencial deve ser revisto por pares, sujeito a crítica por outros professores, assim como testado na prática e discutido com os alunos, de forma a verificar a sua validade e fiabilidade. Ao dar participação ao aluno no processo avaliativo, a sua intervenção pode integrar todo o processo de construção do referencial, participação adaptada naturalmente ao nível de desenvolvimento dos alunos.

Coparticipação do aluno no processo de avaliação

A noção de avaliação coparticipada resulta de diferentes ordens de interesses, como expusemos em outro local: um interesse prático e técnico, de promover uma avaliação que possa potenciar a motivação dos alunos para a disciplina de Educação Física; um interesse constitutivo de promover o desenvolvimento de uma literacia em avaliação nos professores; um interesse em promover o gosto pela atividade física nas crianças e jovens em idade escolar, sem prejuízo dos princípios e dos conteúdos inerentes à prática desportiva (Nobre, 2019).

Nesta forma, a avaliação orienta-se para a autorregulação da aprendizagem pelo aluno e para formas alternativas de avaliação que auxiliem o aluno a determinar o que já aprendeu, identificar o que lhe falta aprender e a definir o que necessita fazer para o conseguir. Na avaliação coparticipada o aluno participa ativamente no processo avaliativo, e o planeamento da avaliação é decisivo para o desenvolvimento, pelo professor, de estratégias participadas de (re)definição de objetivos e referenciais, de

feedback, de heteroavaliação, de coavaliação e de autoavaliação dos alunos (Nobre, 2015).

A avaliação coparticipada inclui a participação dos alunos na discussão e negociação progressiva, gradual, dos objetivos a atingir, dos referenciais, da aplicação da avaliação (heteroavaliação, coavaliação, avaliação entre pares), da interpretação dos resultados e do fornecimento de feedback, de forma a aperfeiçoar o seu desempenho em termos de aprendizagem. Este aspeto implica um planeamento cuidado da avaliação e um trabalho colegiado entre os professores do Grupo de Recrutamento e da escola na definição conjunta de um sistema de avaliação, estruturalmente acoplado ao processo pedagógico de instrução e particularmente sensível aos contextos de turma, em ordem a promover o sucesso de cada um no espaço de oportunidades projetado para todos.

Trata-se de colocar a avaliação ao serviço da aprendizagem e os alunos como agentes de aprendizagem e da avaliação. Nesse sentido, vemos esta forma de avaliação alternativa e coparticipada como alicerce para a promoção de uma maior autonomia do aluno na condução e na monitorização da sua própria aprendizagem, e como provável potenciador de atitudes favoráveis e da sua motivação para a disciplina de Educação Física, na medida em que permite uma consciência maior da sua autoeficácia.

A Educação Física constitui um campo pedagógico privilegiado para uma avaliação autêntica e para a participação dos alunos no processo de avaliação. É condição o desenvolvimento de uma literacia avaliativa pelos professores de Educação Física, no sentido de incorporar os alunos nos processos associados à avaliação das aprendizagens e de promover a sua participação ativa e eticamente responsável.



A avaliação coparticipada, ao mobilizar os alunos para o processo de avaliação, desde que adequadamente programada e sensível às suas competências, fornece-lhes uma apropriação diferente sobre a aprendizagem que pode potenciar a sua motivação para a própria disciplina e contribuir, de forma particular, para o desenvolvimento das suas competências como cidadãos e para uma prática de atividade física regulada ao longo da vida.

Referências bibliográficas

- Ajzen, I. (2005). *Attitudes, Personality and Behavior* (2nd Ed.). Berkshire: Open University Press.
- Allal, L. (1986). Estratégias de avaliação formativa: concepções psicopedagógicas e modalidades de aplicação. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud. *A avaliação formativa num ensino diferenciado* (pp.175-210). Coimbra: Almedina.
- Allal, L. (2020) Assessment and the co-regulation of learning in the classroom, *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27:4: 332-349, DOI:10.1080/0969594X.2019.1609411.
- Alves, M. P. (2002). A avaliação e o desenvolvimento profissional do professor. In A. Moreira & E. Macedo (Org.s). *Currículo, práticas pedagógicas e identidades* (pp. 138-156). Porto: Porto Editora.
- Anderson, L. & Krathwohl, D. (Ed.s) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing*. New York: Longman.
- Araújo (2015). *A avaliação formativa e o seu impacto na melhoria da aprendizagem*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana da universidade de Lisboa.
- Bernstein, B. (1980). On the classification and framing of educational knowledge. In M. Young (Ed.). *Knowledge and control*. London: CollierMacmillan.
- Blázquez, D. (2017). *Cómo Evaluar bien Educación Física. El enfoque de la evaluación formativa*. Barcelona: INDE.
- Bloom, B. S. (1968). Learning for Mastery. *Evaluation Comment*, 1.
- Bloom, B. S. (1973). *Taxonomia de Objectivos Educacionais. 1. Domínio Cognitivo*. Porto Alegre: Editora Globo.
- Bloom, B. S., Madaus, G. F., & Hastings, J. T. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Bobbitt, F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.
- Brookhart, S. M. (2018). Learning is the primary source of coherence in assessment. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 37(1), 35-38.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carroll, J. B. (1963). A Model of School Learning, *Teachers College Record*, 64, 723-733.
- Casanova, M. A. (1999). *Manual de Evaluación Educativa* (5a Ed.). Madrid: La Muralla.
- Clark, C. & Peterson, P. (1986) Teachers' Thought Processes. In M.C.Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (3rd Ed.). Macmillan, New York, 255-296.
- Cruickshank, V. (2018). Considering Tyler's Curriculum Model in Health and Physical Education. *Journal of Education and Educational Development*, Vol. 5 No. 1: 207-214.
- Crum, B. (1993). A Crise de Identidade da Educação Física Ensinar ou não Ser, eis a Questão. *Boletim SPEF*, n.º 7/8: 133-148.
- Dave, R. H. (1970). Psychomotor levels. In R. J. Armstrong (Ed.), *Developing and writing behavioral objectives*. Tucson: Educational Innovators Press.

- De Landsheere (1994) *Educação e Formação*. Porto: Asa.
- Dewey, J. (1900). *The School and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dyson, B. & Brown, M. (2005). Adventure Education in Your Physical Education Program. In J. Lund & D. Tannehill (eds.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 155-175). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Earl, L. (2003). *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximise student learning*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Eisner, E. (1994). *The Educational Imagination: on the design and evaluation of school programs*. New York: Macmillan College.
- Escudero Escorza, T. (2003). Desde los tests hasta la investigación evaluativo actual. Un siglo, el XX de intenso desarrollo de la evaluación en educación. *RELIEVE*, V. 9, n.0, p. 11-43.
- Fernandes, D. (2006). Vinte anos de avaliação das aprendizagens: Uma síntese interpretativa de artigos publicados em Portugal. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 40 (3), 289-349.
- Fernandes, D. (2006a). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (2), 21-50.
- Fernandes, D. (2011). Avaliar para melhorar as aprendizagens: Análise e discussão de algumas questões essenciais. In I. Fialho & H. Salgueiro (Eds.), *Turma Mais e sucesso escolar: Contributos teóricos e práticos* (pp. 81-107). Évora: Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora.
- Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: ME/IIIE.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristan, J. (2000). *O currículo: uma reflexão sobre a prática* [The curriculum: A reflection about practice]. Porto Alegre: Artmed.
- Gimeno, J (1997). La evaluación en la enseñanza. In J. Gimeno, & A. Pérez Gomez. *Comprender y transformar la enseñanza* (6.a Ed., pp. 334-394). Madrid: Morata.
- Gipps, C. & Stobart, G. (2003). Alternative Assessment. In, T. Kellaghan & D. Stufflebeam (Ed.s). *International Handbook of Educational Evaluation*. (pp. 549-576). Boston: Kluwer.
- Hadji, C. (1994). *Avaliação, regras do jogo*. Porto: Porto Editora.
- Harris, L. & Brown, G. (2018). *Using Self-Assessment to Improve Student Learning*. New York: Routledge.
- Hay, P. (2006). Assessment for learning in physical education. In D. Kirk, D. Macdonald & M. O'Sullivan (Ed.s). *Handbook of Physical Education* (pp. 312-325). London: Sage.
- Hay, P. & Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European Physical Education Review*, Volume15(3):389-405:364294. DOI: 10.1177/1356336X09364294
- Hay, P., & Penney, D. (2013). *Assessment in Physical Education: a sociocultural perspective*. London: Routledge.
- Heacox, D. (2006). *Diferenciação Curricular na Sala de Aula*. Porto: Porto Editora.
- Herbart, J. (2014). *Pedagogia Geral* (3ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Holt, S. & Linden, H. (2005). Skill Theme Approach to Physical Education. In J. Lund & D. Tannehill (eds.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 199-219). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Jacinto, J., Comédias, J., Mira, J. & Carvalho, L. (2001). Programa de Educação Física do Ensino Secundário – Revisão. ME/DES.
- Januário, C. (1988). *O Currículo e a Reforma do Ensino. Um modelo sistémico de elaboração dos programas escolares*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum: más allá de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives, the Classification of Educational Goals; Handbook I: The affective domain*. New York: David McKay.
- López-Pastor, V. M. (2004). La participación del alumnado en los procesos evaluativos: la autoevaluación y la evaluación compartida en educación física. In A. Fraile Aranda, *Didáctica de la Educación Física: una perspectiva crítica y transversal* (pp. 265-291). Ed. Biblioteca Nueva. Madrid.
- Lund, J. & Tannehill, D. (2005). *Standards - Based Physical Education Curriculum Development*. Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Marzano, R. J. (2001). *Designing a New Taxonomy of Educational Objectives. Experts in Assessment*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- Mateo, J. (2000). *La evaluación educativa, su práctica y otras metáforas*. Barcelona: ICE- Horsori.
- McConnell, K. (2005). Fitness Education. In J. Lund & D. Tannehill (eds.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 263-279). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Mintah, J. (2003). Authentic Assessment in Physical Education: Prevalence of Use and Perceived Impact on Student's Self-Concept, Motivation, and Skill Achievement. *Measurement in Physical Education and Exercise Science*, 7(3), 161-174.
- Mitchell, S. & Oslin, J. (2005). Teaching Games for Understanding. In J. Lund & D. Tannehill (eds.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 221-239). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (1994). *Teaching physical education* (4th Ed.). New York: Macmillan.
- Mosston, M. & Ashworth, S. (2008). *Teaching physical education* (5th Ed., 1st Online Ed.). New York: Macmillan. The Spectrum Institute for Teaching and Learning. <http://www.spectrumofteachingstyles.org/e-book-download.php> [28 de outubro de 2009].
- Nobre, P. (2006). *Contributos da avaliação para o processo de construção e desenvolvimento do projecto curricular de escola*. Tese de mestrado. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10451/31893>
- Nobre, P. (2009). Contributos para uma avaliação curricular da escola: a avaliação do PCE. In H. Ferreira, S. Bergano, G. Santos & C. Lima (Org.s). *Investigar, Avaliar, Descentralizar. Actas do X Congresso da SPCE* (CdRom). Comunicação 295. Bragança: SPCE e ESE/IPB
- Nobre, P. (2015). *Avaliação das Aprendizagens no Ensino Secundário: concepções, práticas e usos*. Tese de doutoramento em Ciências do Desporto e Educação Física na especialidade de

- Ciências da Educação Física. Universidade de Coimbra.
<http://hdl.handle.net/10316/29191>
- Nobre, P. (2017). Estilos de ensino. In R. A. Martins, G. Dias & P. C. Mendes (Eds.), *Ténis: Estratégia, Perceção e Ação* (pp. 145-155). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. DOI:https://doi.org/10.14195/978-989-26-1286-7_5
URL:<http://hdl.handle.net/10316.2/41766>
- Nobre, P. (2018). Desenvolvimento curricular e avaliação na atualidade: linhas de orientação e outras questões. In E. Ribeiro Silva, M. Fachada & P. Nobre (Eds.) (2019). *Prática Pedagógica Supervisionada II 2018-19*. Coimbra: Mestrado em Ensino de Educação Física dos Ensinos Básico e Secundário, FCDEF-UC.
- Nobre, P. (2019). Avaliação Coparticipada em Educação Física. In Sociedade Portuguesa de Educação Física. *Avaliação em Educação Física - Perspetivas e Desenvolvimento* (pp.115-131). Omniserviços. Lisboa.
- Noizet, G. & Caverni, J.-P. (1985). *Psicologia da Avaliação Escolar*. Coimbra: Coimbra Editora.
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques*, 280, 47-64.
- O'Sullivan, M. & Kinchin, G. (2005). Cultural Studies Curriculum in Physical Activity and Sport. In J. Lund & D. Tannehill (eds.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 101-129). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Onofre, M. (2018). A qualidade do ensino da Educação Física para o envolvimento ativo dos alunos. In F. Veiga (Coord.) *O Ensino na Escola de Hoje. Teoria, Investigação e Aplicação* (pp.343-382). Lisboa: Climepsi Editores.
- Pacheco, J. A. (2001). *Currículo: teoria e práxis*. Porto: Porto Editora
- Parker, M. & Stiehl, J. (2005). Personal and Social Responsibility. In J. Lund & D. Tannehill (eds.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 131-153). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Penney, D. (2006). Curriculum construction and change. In D. Kirk, D. Macdonald, & M. O'Sullivan (Eds.), *The handbook of physical education* (pp. 565-580). London: SAGE.
- Peralta, M. H. (2002). Como avaliar competência(s)? Algumas considerações. In P. Abrantes, & F. Araújo (Coord.), *Avaliação das Aprendizagens. Das conceções às práticas* (pp. 25-34). Lisboa: Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.
- Peralta, M. H. (2002). Projectos curriculares e trabalho colaborativo na escola. in ME/DEB. *Gestão Flexível do Currículo. Reflexões de formadores e investigadores*. Lisboa: Departamento de Educação Básica.
- Peralta, M. H. (2005). *Currículo: o plano como texto*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pereira, P., Santos, F. & Marinho, D.A. (2020). Examining Portuguese High School Students' Attitudes Toward Physical Education. *Front. Psychol.* 11:604556. doi: 10.3389/fpsyg.2020.604556
- Perez Juste, R. (2006). *Evaluación de Programas Educativos*. Madrid: La Muralla.
- Ribeiro, L. (1999). *Avaliação da Aprendizagem* (7a Ed.). Lisboa: Texto Editora.
- Roldão, M. C. (1999). *Gestão Curricular. Fundamentos e práticas*. Lisboa: ME/DEB.

- Roman, M. & Diez, E. (1999). *Aprendizaje y Currículum. Didáctica socio-cognitiva aplicada*. Madrid: EOS.
- Santos Guerra, M. (2001). *A escola que aprende*. Porto: Edições ASA.
- Scallon, G. (1986). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Schwab, J. (1983). The practical, 4: something for the curriculum professors to do, *Curriculum Inquiry*, 13, 3, 239-65.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (Vol. 1, pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Shepard, L. (2000). The Role of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, Vol. 29, No. 7, 4-14.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality PE through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Siedentop, D. (1998). Estrategias de enseñanza en educación física. in *Aprender a enseñar la educación física* (pp. 251-271). Barcelona: INDE.
- Simpson, E. J. (1966). The classification of educational objectives: Psychomotor domain. *Illinois Journal of Home Economics*, 10(4), 110-144.
- Sobral, F. (2018). *Educação Física: Identidade e Essência*. Lisboa: Visão e Contextos.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stiehl, J. & Parker, M. (2005). Outdoor Education. In J. Lund & D. Tannehill (eds.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 177-197). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Stiggins, R. & Chappuis, J. (2005). Using Student-Involved Classroom Assessment to Close Achievement Gaps. *Theory into Practice*, 44 (1), 11-18.
- Stobart, G. (2008). *Testing Times. The uses and abuses of assessment*. London: Routledge.
- Swaffield, S. (2011): Getting to the heart of authentic Assessment for Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 18:4, 433-449.
- Taba, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- Tenbrink, T. (1999). *Evaluación: Guia Práctica para Profesores* (5ª Ed.). Madrid: Narcea Ediciones.
- Tolgfors, B. (2018). Different versions of assessment for learning in the subject of physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 23:3, 311-327, DOI: 10.1080/17408989.2018.1429589
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1976). *Princípios básicos de Currículo e Ensino* (3ª Ed.). Porto Alegre: Editora Globo (pp. 2-39).

- Van der Mars, H., & Tanehill, D. (2005). Sport education: authentic sport experiences. In J. Lund & D. Tanehill (eds.), *Standards - Based Physical Education Curriculum Development* (pp. 241-261). Sudbury: Jones and Bartlett Publishers.
- Vieira, F. & Carreiro da Costa, F. (2012). As orientações educacionais dos professores de Educação Física e a promoção de um estilo de vida ativo. In J. Moreira, A. G. Ferreira & A. Mendes (Org.s). *Rumos Pedagógicos da Educação Física* (pp.41-63). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vilar, A. (2000). *O professor planificador*. Porto: Asa.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Rio Tinto: Ed. Asa
- Zhang, Z., & Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom Assessment Practices and Teachers' Self-Perceived Assessment Skills. *Applied Measurement in Education*, 16 (4), 323– 342.

Legislação consultada:

- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho.
- Decreto-lei n.º 55/2018, de 6 de julho.
- Decreto-lei n.º 240/2001, de 30 de agosto.
- Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.